

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS DA LEITURA E DA ESCRITA E O CONTRIBUTO DA ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:

Perspetivas e Práticas dos Docentes do 1.º e do 2.º Ano de Escolaridade. Estudo de Caso.

Ana Patrícia Afonso Completo Bento

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
setembro de 2016



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS DA LEITURA E DA ESCRITA E O CONTRIBUTO DA ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:

Perspetivas e Práticas dos Docentes do 1.º e do 2.º Ano de Escolaridade. Estudo de Caso.

Autora: **Ana Patrícia Afonso Completo Bento**

Orientador(a): **Mestre Ana Cristina Freitas**

setembro de 2016

Agradecimentos

Ao chegar ao final desta caminhada e ao início de novos desafios que se avizinham, gostaria de agradecer a todos aqueles que tornaram possível a realização deste trabalho.

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Ana Cristina Freitas, que desde logo se mostrou disponível para me ajudar e orientar na minha área de investigação. Agradeço todo o seu apoio, sugestões, colaboração e cooperação no desenvolvimento de todo o meu trabalho de pesquisa.

Deixamos aqui um especial agradecimento à instituição e às seis docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico que se disponibilizaram para a realização deste estudo, dado que sem elas o estudo não teria sido possível.

Quero também agradecer aos meus pais, por todo o apoio que me deram nesta etapa e por toda a confiança que sempre depositaram em mim. Agradeço, também o facto de me terem ensinado a lutar e nunca desistir dos meus sonhos.

Aos meus irmãos, agradeço igualmente, por todo o carinho, força e apoio que me proporcionaram.

Ao meu namorado agradeço todo o apoio, colaboração, paciência e incentivo nos momentos mais complicados.

Quero ainda agradecer às minhas amigas que me incentivaram sempre a não desistir, nos momentos de maior ansiedade.

Obrigado a todos aqueles que fizeram parte deste meu percurso académico.

Resumo

O trabalho que aqui apresentamos foi desenvolvido no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura e da Escrita (DAE_LE) são, para alguns autores (e.g. Rebelo, 2001), reveladoras de problemas aos níveis cognitivo e neurológico. O seu diagnóstico é cada vez mais preciso e precoce (e.g. Teles, 2004; Hennigh, 2003). Em consequência, os docentes do 1.º CEB vão-se deparando com um número crescente de alunos com estas dificuldades que representam desafios pedagógicos acrescidos. De acordo com a literatura (e.g. Rios, 2011; Freitas, Alves & Costa, 2007), às DAE_LE está associado um défice ao nível fonológico, pelo que se mostra adequado investir atempadamente numa intervenção que incida na reabilitação e/ou na estimulação da Consciência Fonológica (CF).

Neste contexto, formulou-se o seguinte problema de investigação: *como promover as aprendizagens ao nível da leitura e da escrita dos alunos com DAE_LE através da estimulação da CF? Quais as perspetivas dos docentes do 1.º e do 2.º ano de escolaridade?* Para respondermos a esta questão desenhamos um estudo de caso qualitativo que envolveu os seis docentes do 1.º e do 2.º ano de um estabelecimento de ensino do 1.º CEB, cujos testemunhos foram reunidos por entrevistas semidiretivas e sujeitos a análise de conteúdo.

Os resultados mostraram uma grande convergência entre as perspetivas e boas práticas pedagógicas reportadas pelas participantes e as indicações da literatura na área, designadamente quanto à expressão das DAE_LE e ao papel da estimulação da CF no apoio ao sucesso escolar dos alunos com este tipo de dificuldades. Salientou-se ainda nos resultados, a importância da organização da equipa educativa e do papel da família no apoio aos alunos com DAE_LE. Apesar de trabalharem num contexto organizacional que consideram privilegiado pelos recursos disponíveis, as participantes destacam a falta de competências na área e a dimensão das turmas, como constrangimentos à eficácia das intervenções. Os resultados acrescentam elementos novos à literatura consultada, pois identificam perceções sobre a importância do envolvimento das família e do serviço de Educação Especial (EE) na estimulação da CF. Considerou-se que esta poderá constituir uma outra linha de trabalho de investigação sobre a problemática.

Palavras-Chave: consciência fonológica, aprendizagem da leitura e da escrita, dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita.

Abstract

The present work was developed under the Master Qualification for Teaching in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CBE).

Some authors (e.g. Rebelo, 2001) believe that Specific Learning Disabilities in Reading and Writing (SLD_RW) reflect the existence of problems at a cognitive and neurological level. These types of difficulties are increasingly identified at an earlier age and in a more accurate way (e.g. Teles, 2004; Hennigh, 2003). Consequently, the 1st CBE teachers are facing a growing number of students with SLD_RW, which poses increased pedagogical challenges. According to literature (e.g. Rios, 2011; Freitas, Alves & Costa, 2007), SLD_RW is associated with a deficit in the phonological level, so it is appropriate to intervene in an early stage and with a focus in the rehabilitation and/or stimulation of Phonological Awareness (PA).

In this context, we formulated the following research problem: *how to promote learning related with reading and writing in students with SLD_RW through stimulation of PA? What are the perspectives of teachers of 1st and 2nd grade?* To answer these questions, we designed a qualitative case study involving six teachers of the 1st and 2nd years of 1st CBE, whose testimonies were gathered by semi-directive interviews and subjected to content analysis.

The results showed a convergence between the participants' opinions and their reported practices and the literature recommendations, in particular: on how SLD_RW is reflected on students' behaviors; and the role PA stimulation plays in students' academic success. The results also emphasize the importance of a proper organization of educational teams (e.g. preschool and 1st CBE teachers, teachers of the Special Education unit, psychologists) and the students' families in supporting students with SLD_RW. Participants recognized that they all work in a privileged educational institution since the existent resources are adequate and available. However, they emphasized as constraints to an effective educational intervention the lack of formal specific competencies (acquired through training) in the SLD_RW field and the large number of children in their classes. Our study adds new elements to the literature, as it identifies perceptions about the involvement of the students' families and the units of Special Education (SE) in stimulating PA. Both aspects can lead to new research avenues in the SLD_RW field.

Keywords: phonological awareness, reading and writing learning, specific learning disabilities in reading and writing.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice de figuras	ix
Lista de abreviaturas e siglas.....	xv
Introdução.....	1
Capítulo 1 - Quadro de referência teórico	5
1.1. Consciência fonológica.....	5
1.1.1. Tipos de consciência fonológica	6
1.1.1.1. Consciência da palavra	6
1.1.1.2. Consciência silábica	7
1.1.1.3. Consciência intrassilábica	8
1.1.1.4. Consciência fonémica	10
1.1.2. Treino da consciência fonológica	11
1.2. A leitura e a sua aprendizagem	13
1.3. A escrita e a sua aprendizagem	13
1.4. Relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita..	14
1.5. Dificuldades de aprendizagem (específicas)	15
1.6. Dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita	16
1.6.1. Dislexia	17
1.6.1.1. Conceito e subtipos	17
1.6.1.2. Causas	19
1.6.1.3. Características	20
1.6.1.4. Intervenção educativa	22
1.6.2. Disgrafia	25
1.6.2.1. Conceito e subtipos	25
1.6.2.2. Causas	27
1.6.2.3. Características	27
1.6.2.4. Intervenção educativa	28
1.6.3. Disortografia	29
1.6.3.1. Conceito e subtipos	29

1.6.3.2. Causas	30
1.6.3.3. Características	31
1.6.3.4. Intervenção educativa	32
1.7. Consciência fonológica e as dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita	34
Capítulo 2 - Problematização e metodologia.....	35
2.1. Problema de investigação, objetivos e questões de investigação.....	35
2.2. Abordagem adotada e <i>design</i> do estudo	37
2.3. Contexto de realização do estudo e participantes	39
2.4. Técnica, instrumento e procedimento de recolha de dados.....	41
2.4.1. Técnica: entrevista semidiretiva	41
2.4.2. Instrumento - guião da entrevista - e procedimentos.....	42
2.5. Tratamento e análise de dados	44
Capítulo 3 - Resultados	47
3.1. Apresentação e discussão de resultados	47
Capítulo 4 - Conclusões e considerações finais.....	65
Referências bibliográficas.....	69
ANEXOS.....	73
Anexo 1 - Guião da entrevista	75
Anexo 2 - Protocolos das entrevistas	83
Anexo 3 - Cálculo do <i>alpha</i> de Krippendorff (2003)	161
Anexo 4 - Dicionário de Categorias	165
Anexo 5 - Tabela dos resultados globais da análise de conteúdo	175

Índice de figuras

Figura 1 - Primeiras tentativas de escrita silábica em idade Pré-Escolar (Freitas & Santos, 2001, p. 83)	7
Figura 2 - Tarefas de CS propostas por Blevins (1997, citado por Freitas & Santos, 2001)	8
Figura 3 - Modelo “Ataque-Rima” (adaptado de Freitas et al., 2007).....	9
Figura 4 - Tarefas de CFo propostas por Sim-Sim et al. (2008)	10
Figura 5 - Áreas cerebrais envolvidas na linguagem (adaptado de Teles, 2004)	19
Figura 6 - Características gerais dos alunos disléxicos (Hennigh, 2003; Frank & Livingston, 2004; Coelho, 2014)	21
Figura 7 - Competências facilitadoras da aprendizagem dos disléxicos (Cogan, 2002)	23
Figura 8 - Características dos alunos com disgrafia (Coelho, 2014)	28
Figura 9 - Técnicas preparatórias para a reeducação da disgrafia (Ajuriaguerra, 1983, citado por Torres & Fernández, 2001)	29
Figura 10 - Causas promotoras da disortografia (Citoler, 1996, citado por Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001).....	31
Figura 11 - Classificação dos erros ortográficos (Torres & Fernández, 2001)	32
Figura 12 - Dimensão de intervenção/reeducação da disortografia (Torres & Fernández, 2001)	33
Figura 13 - Dimensão de intervenção/reeducação da disortografia (Torres & Fernández, 2001)	33
Figura 14 - Intervenção de diferentes contextos e agentes educativos na estimulação da CF (subcategorias 7.1, 8.1 e 9.1).....	58

Índice de quadros

Quadro 1 – Tipos de Ataque (Rios, 2011; Freitas <i>et al.</i> , 2007).....	9
Quadro 2 – Tipos de Núcleo (Rios, 2011; Freitas <i>et al.</i> , 2007).....	10
Quadro 3 – Propostas de tarefas para o desenvolvimento da CF (Rios, 2011; Freitas <i>et al.</i> , 2007).....	12
Quadro 4 – Tipos de dislexia evolutiva (Frank & Livingston, 2004; Torres & Fernández, 2001)	18
Quadro 5 - Características específicas dos alunos com dislexia (Coelho, 2014).....	21
Quadro 6 - Técnicas pedagógicas recomendadas e não recomendadas em caso de disortografia (Torres & Fernández, 2001)	34
Quadro 7 - Fases e cronologia do estudo	38
Quadro 8 - Dados descritivos sobre as participantes	40
Quadro 9 - Tópicos centrais do guião da entrevista	42

Índice de tabelas

Tabela 1 - Condições ou requisitos necessários para responder eficazmente às DAE_LE.....	47
Tabela 2 - Capacidade da instituição e dos docentes para responder eficazmente às necessidades dos alunos com DAE_LE.....	50
Tabela 3 - Principais dificuldades identificadas nos alunos com DAE_LE.....	51
Tabela 4 - Envolvimento das famílias e de outros parceiros educativos.....	53
Tabela 5 - Estimulação da CF em diferentes contextos educativos.....	57
Tabela 6 - Outras estratégias desenvolvidas no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com alunos com DAE_LE.....	62

Lista de abreviaturas e siglas

Ciclo do Ensino Básico (CEB)

Consciência Fonêmica (CFo)

Consciência Fonológica (CF)

Consciência Intrassilábica (CI)

Consciência da Palavra (CP)

Consciência Silábica (CS)

Dificuldades de Aprendizagem (DA)

Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)

Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura e da Escrita (DAE_LE)

Educação Especial (EE)

Educadores de Infância (EI)

Jardim de Infância (JI)

Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Introdução

Nos últimos anos, a Consciência Fonológica (CF) e as Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita (DAE_LE), têm sido objeto de estudo por parte de diversos investigadores.

A aprendizagem da leitura e da escrita, em sistemas de escrita alfabética como o português, baseia-se na linguagem oral dado que os alunos necessitam de compreender que aquilo que está representado ao nível da escrita corresponde às unidades fonológicas da linguagem oral. Assim, a iniciação à leitura e à escrita requer o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a fonologia da linguagem oral (Freitas, Alves & Costa, 2007; Rios, 2011).

Os alunos com dificuldades/alterações na linguagem oral apresentam maior probabilidade de virem a ter dificuldades na leitura e na escrita (Cruz, 2009). Por este motivo, devem ser promovidas competências ao nível da oralidade, em contexto escolar, de modo a prevenir o insucesso nestas tarefas (Freitas *et al.*, 2007; Rios, 2011). Por outro lado, as DAE_LE decorrem, na sua maioria, de um défice ao nível da CF, uma vez que as competências fonémicas ainda não foram adquiridas antes da aquisição da leitura e da escrita. A deteção e a intervenção precoce são indispensáveis para prevenir ou atenuar futuras dificuldades a estes níveis (Teles, 2004; Freitas *et al.*, 2007; Rios, 2011).

Em suma, os Educadores de Infância (EI) e os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) devem atuar ao nível da prevenção das dificuldades da CF, bem como estimular o desenvolvimento desta competência para promover o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (Rios, 2011; Freitas *et al.*, 2007).

Atualmente reconhece-se cada vez mais a existência de casos de alunos com DAE_LE (APPDAE, citado por Coelho, 2014), assim sendo é importante sensibilizar, não só os docentes do 1.º CEB como também a própria família, para esta problemática. A escola desempenha um papel fundamental face às DAE_LE, uma vez que é sobre ela que recai a maior responsabilidade na prevenção do insucesso escolar. Cabe aos docentes do 1.º CEB detetarem as dificuldades nos alunos, uma vez que são as primeiras pessoas que contactam mais diretamente com os mesmos, no momento em que estão a iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Cogan, 2002, citado por Pinheiro, 2009). Na literatura defendem-se práticas adaptadas, interessantes e estimulantes para estes alunos (Coelho, 2014), assim como uma boa articulação entre todas as pessoas que intervêm junto do aluno com DAE_LE, incluindo as famílias: quando os pais trabalham em colaboração com os docentes para o mesmo objetivo, o aluno ultrapassa mais rapidamente as suas

dificuldades (Hennigh, 2003). Por este motivo, os pais devem partilhar informação com os docentes e saber como os podem ajudar e apoiar e vice-versa (Rief & Heimburge, 2000).

A nossa investigação centra-se nas perspetivas e práticas de todos os docentes do 1.º e do 2.º ano de escolaridade, no domínio da estimulação da CF em alunos com DAE_LE, de um estabelecimento de ensino da cidade de Lisboa. Como futuras docentes, considerámos pertinente o desenvolvimento desta temática, dado que é uma realidade atual e presente em muitas escolas do 1.º CEB e, em particular no 1.º e no 2.º ano de escolaridade.

Nesta linha de pensamento, formulámos o seguinte problema de investigação:

Como promover as aprendizagens ao nível da leitura e da escrita dos alunos com DAE_LE através da estimulação da CF? Quais as perspetivas dos docentes do 1.º e do 2.º ano de escolaridade?

Associadas à questão geral, surgiram outras mais específicas:

Q1: *Quais as perspetivas dos docentes sobre o trabalho pedagógico com alunos com DAE_LE? Em que medida são consistentes com as indicações da literatura?*

Q2: *Que boas práticas pedagógicas, no domínio do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, os docentes sugerem, com base na sua experiência profissional? E em que medida são apoiadas pela literatura na área? Será que acrescentam elementos novos?*

Q3: *Como perspetivam o envolvimento das famílias no trabalho pedagógico com alunos com DAE_LE?*

Perante a problemática e as questões apresentadas, definiram-se os seguintes objetivos gerais e específicos:

Ob1: *Caracterizar as perspetivas dos docentes sobre o trabalho pedagógico com alunos com DAE_LE quanto:*

- às condições ou requisitos necessários, bem como a capacidade da instituição educativa e dos docentes para responder de forma eficaz, às necessidades destes alunos;
- às principais dificuldades identificadas nestes alunos;
- ao envolvimento (real e necessário) das famílias e de outros parceiros educativos.

Ob2: *Identificar boas práticas de trabalho pedagógico com alunos com DAE_LE de professores do 1.º e do 2.º ano do 1.º CEB, baseadas nas suas experiências profissionais, designadamente:*

- a forma como a CF é estimulada em diferentes contextos educativos (Jardim de Infância (JI), 1.º CEB e outros eventuais intervenientes), incluindo nos alunos com DAE_LE;
- outras estratégias desenvolvidas no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com os alunos com DAE_LE.

Ob3: *Reunir informação sobre a maior ou menor convergência, entre as perspetivas/boas práticas pedagógicas reportadas pelos docentes e as indicações da literatura sobre a problemática.*

Para responder aos objetivos formulados, desenhamos um estudo de caso qualitativo, centrado nos testemunhos de seis docentes do 1.º e do 2.º ano de escolaridade reunidos através de entrevistas semidiretivas.

O presente trabalho reporta o percurso investigativo efetuado. No primeiro capítulo apresentamos o quadro de referencial teórico, onde abordamos conceitos-chave do estudo tais como, entre outros, a consciência fonológica e as dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita. No segundo capítulo, enquadrámos a problematização e as opções metodológicas tomadas, ao nível do tratamento e análise dos dados. No terceiro capítulo, apresentamos e discutimos os resultados apurados, tendo por base os objetivos do estudo e o referencial teórico. Por fim, no quarto e último capítulo (Conclusões e Considerações Finais) procurámos responder às questões inicialmente formuladas para o estudo, tendo em conta as suas limitações, e apresentar sugestões para trabalhos futuros.

Capítulo 1 - Quadro de referência teórico

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar o referencial teórico que construímos para o presente estudo. Iniciámos com a exploração do conceito de Consciência Fonológica (CF), prosseguimos com a caracterização dos diferentes tipos de CF e respetivo treino. Posteriormente, abordámos a aprendizagem da leitura e da escrita e os contributos do treino da CF para a sua aprendizagem. Por último, são apresentadas as Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura e da Escrita (DAE_LE) - dislexia, disgrafia e disortografia - sendo estabelecida a relação entre estas e a CF.

1.1. Consciência fonológica

Existem várias definições do conceito de Consciência Fonológica (CF). Scliar-Cabral (1999, citado por Freitas, 2003) e Rios (2011) definem a CF como uma habilidade metalinguística que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. Esta habilidade possibilita uma representação consciente de que a fala pode ser segmentada em unidades menores que podem, por sua vez, ser discriminadas e manipuladas. Tal consciência permite-nos reconhecer que as palavras rimam, que algumas delas podem conter mais sílabas do que outras, que terminam ou começam com o mesmo fonema ou ainda que apresentam sons individuais que após a sua manipulação podem formar novas palavras (Rios, 2011; Freitas, 2003).

Quando as crianças aprendem a falar não têm consciência de que as palavras são formadas por uma sequência de sons, pois apenas focalizam o seu interesse e a sua atenção no significado do que estão a ouvir e na forma como as pronunciam. É importante que tenham consciência de que as palavras orais são constituídas por uma sequência de fonemas, representados pelo código alfabético através da escrita (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Silva, 2002). Esta capacidade adquire-se de forma relativamente lenta. Liberman *et al.* (1974) e Treiman (1992) (citados por Silva, 2002) afirmam que é na idade Pré-Escolar que se evidencia uma maior sensibilidade às sílabas, rimas e fonemas iniciais das palavras. Desta forma, o treino da CF deverá iniciar-se no Jardim de Infância (JI). No 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) o trabalho deve ser continuado, diário e gradual, por forma a consolidar e aprofundar as competências da CF. Cabe aos Educadores de Infância (EI) e aos docentes do 1.º CEB atuar ao nível da prevenção das dificuldades de CF, bem como estimular o seu desenvolvimento, promovendo o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas, Alves & Costa, 2007; Rios, 2011).

O desenvolvimento fonológico é um dos quatro domínios do desenvolvimento, indispensáveis para que qualquer indivíduo consiga comunicar, pensar e aprender. À medida que a criança desenvolve a sua linguagem, vai adquirindo também a capacidade de discriminar os sons da fala, de articular as palavras de forma correta e dominar as regras prosódicas. Estas últimas permitem variações no ritmo e na entoação (Sim-Sim *et al.*, 2008).

O treino da CF deve iniciar-se com a manipulação de segmentos fonológicos maiores (palavras e sílabas) e, posteriormente, quando a criança já tiver adquirido esta competência deve aumentar-se, gradualmente o seu grau de complexidade até aos segmentos fonémicos (fonemas) (Rios, 2011).

1.1.1. Tipos de consciência fonológica

Há um consenso na literatura sobre a existência de, pelo menos, três tipos de CF (e.g. Rios, 2011; Freitas *et al.*, 2007): silábica, intrassilábica e fonémica. Freitas *et al.* (2007, p. 9) esclarecem cada um deles:

- “(i) ao isolar sílabas, a criança revela **consciência silábica** (pra . tos);
- (ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, revela **consciência intrassilábica** (pr.a - t.os);
- (iii) ao isolar sons da fala, revela **consciência fonémica ou segmental** (p.r.a.t.o.s).”

No entanto, autores como Viana e Teixeira (2002) e Tunmer e Bowey (1984, citados por Barbeiro, 1999) acrescentam a estes três tipos de CF, a **consciência da palavra**: “... capacidade básica essencial à compreensão de que um *continuum* sonoro é constituído por unidades linguísticas menores, as frases, e que estas, por sua vez, são constituídas por palavras.” (Rios, 2011, p. 31). É uma capacidade fundamental para o desenvolvimento da CF e da aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas *et al.*, 2007 e Adams *et al.*, 2006, citados por Rios, 2011).

De seguida, são apresentados e fundamentados os quatro tipos de CF.

1.1.1.1. Consciência da palavra

A Consciência da Palavra (CP) é a capacidade de segmentar a linguagem oral (“*continuum* sonoro”) em palavras (Rios, 2011, p. 32), ou seja, de compreendermos uma palavra como um elemento integrante do discurso.

Viana e Teixeira (2002) afirmam que existe uma forte correlação entre a capacidade que os alunos apresentam em segmentar as frases em palavras, no início

da aprendizagem da leitura, com o seu posterior desempenho na leitura. Este conhecimento é fundamental na fase de iniciação da leitura, pois permite ao aluno compreender que a cada palavra oral corresponde uma palavra escrita. A divisão da linguagem oral em palavras constitui um indicador significativo no sucesso da aprendizagem da leitura (Tunmer & Bowey, 1984, citados por Barbeiro, 1999).

Freitas *et al.* (2007, p. 9-10) apontam algumas dificuldades que as crianças na Educação Pré-Escolar apresentam relativamente à consciência da unidade da palavra. Uma delas relaciona-se com a dificuldade em segmentar a expressão “os *amigos*”, dado que a criança processa o som do determinante, como fazendo parte integrante da palavra, ou seja, “*zamigos*”. Normalmente, as crianças realizam a partição errada da palavra “*umbigo*” pois quando querem referir “*dois umbigos*”, utilizam a expressão “*dois bigos*”. Neste caso, a criança processa a sílaba inicial da palavra “umbigo” como um quantificador. Por último, Freitas *et al.* (2007) referem que as crianças têm tendência para unir duas unidades lexicais, como se tratasse de uma só palavra, ou seja, a expressão “*sete anões*” passaria segundo este processo a ser “*setanões*”.

A noção da palavra não se encontra completamente desenvolvida à entrada do 1.º CEB (Sim-Sim *et al.*, 2008; Freitas *et al.*, 2007). Por este motivo, a realização das tarefas de CP deve ser diária e obedecer a um nível de complexidade crescente (Rios, 2011).

1.1.1.2. Consciência silábica

A Consciência Silábica (CS) reporta-se à capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra. É a primeira forma de reflexão sobre a linguagem oral que as crianças desenvolvem desde a idade Pré-Escolar, podendo observar-se uma maior facilidade nas tarefas de segmentação e contagem silábica (Rios, 2011).

Nas primeiras tentativas de escrita silábica das crianças consegue-se perceber que representam, de forma intuitiva, a unidade silábica, dado que o número de grafemas desenhados coincide com o número de sílabas da palavra (Freitas & Santos, 2001). A Figura 1 ilustra esta explicação:



Figura 1 - Primeiras tentativas de escrita silábica em idade Pré-Escolar (Freitas & Santos, 2001, p. 83)

A CS desenvolve-se espontaneamente nas crianças em idade Pré-Escolar e nos analfabetos, ou seja, é uma habilidade que não requer um ensino explícito pois

desenvolve-se naturalmente (Sim-Sim *et al.*, 2008; Freitas *et al.*, 2007; Freitas & Santos, 2001).

Sim-Sim *et al.* (2008) referem que:

as crianças em idade pré-escolar parecem conseguir um certo sucesso em tarefas que envolvem a síntese, a análise ou a detecção de sílabas comuns em diferentes palavras, apresentando, contudo, mais dificuldade numa tarefa que implica a supressão da unidade silábica (p. 50).

Estas autoras acrescentam ainda que as crianças entre os três e os cinco anos de idade demonstram, por um lado, sucesso em tarefas de CS e, por outro, dificuldades em tarefas de consciência fonémica.

A literatura (e.g. Freitas & Santos, 2001; Freitas *et al.*, 2007) faz referência à sílaba como unidade linguística estruturadora do conhecimento fonológico, apresentando um papel fundamental na aquisição e no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita.

A Figura 2 representa uma ordem de tarefas de CS, com crescente grau de dificuldade, propostas por Blevins (1997, citado por Freitas & Santos, 2001):



Figura 2 - Tarefas de CS propostas por Blevins (1997, citado por Freitas & Santos, 2001)

1.1.1.3. Consciência intrassilábica

A Consciência Intrassilábica (CI) diz respeito à capacidade de identificar e manipular as unidades/constituintes que formam a sílaba internamente (Rios, 2011). Para Freitas *et al.* (2007), a CI diz respeito à “... capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. (...) se a criança substituir o grupo consonântico [pr] por *p*, na sílaba *pra* da palavra *prato*, para criar uma nova palavra (*pato*), está a treinar a sua consciência intrassilábica.” (p. 11).

As unidades intrassilábicas são maiores do que um fonema e menores do que uma sílaba. A CI e a consciência fonémica são de desenvolvimento mais lento do que a CS (Freitas *et al.*, 2007). Como salienta Rios (2011), a CI “... surge numa fase que medeia o desenvolvimento da consciência silábica e o desenvolvimento da consciência fonémica.” (p. 36). Esta fase surge espontaneamente e coincide normalmente com os cinco/seis anos de idade, após a CS, uma vez que é necessário existir uma maior maturidade (psico)linguística (Treiman & Zukowski, 1991, citados por Rios, 2011).

Constituintes Intrassilábicos

Os constituintes intrassilábicos reportam-se aos segmentos que constituem internamente uma sílaba, isto é, correspondem à forma como os sons da fala estão organizados no interior da sílaba (Rios, 2011).

O modelo “Ataque-Rima” explica a organização hierárquica da sílaba, por constituintes silábicos. Trata-se de um modelo adaptado ao português europeu por Mateus e Andrade (2000, citados por Rios, 2011). A Figura 3 demonstra a organização hierárquica deste modelo.

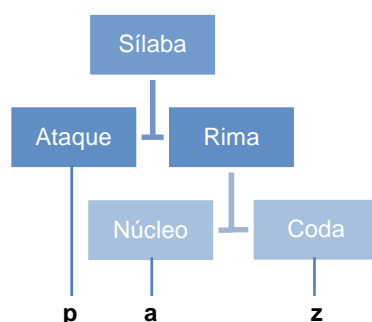


Figura 3 - Modelo “Ataque-Rima” (adaptado de Freitas et al., 2007)

No modelo, a Sílaba ramifica em Ataque e Rima, a última ramifica em Núcleo e Coda. Assim, segundo Freitas *et al.* (2007), os constituintes internos da sílaba são: o Ataque, a Rima, o Núcleo e a Coda.

O Ataque é o constituinte silábico que corresponde a uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, isto é, que iniciam a sílaba (Rios, 2011; Freitas *et al.*, 2007). Pode classificar-se em três tipos (Quadro 1):

Quadro 1 – Tipos de Ataque (Rios, 2011; Freitas et al., 2007)

Tipos	Definição	Exemplo
Ataque simples	Preenchido por um segmento	“p <u>e</u> ”, “car- <u>ta</u> ”
Ataque vazio	Não é preenchido por nenhum segmento	“_a-pi-to”, “gai-_o-la”
Ataque ramificado	Preenchido por dois segmentos	“p <u>re</u> -go”, “li- <u>vro</u> ”

É importante salientar que estes tipos de Ataque tanto podem ocorrer no início como no interior da palavra (Rios, 2011). No português europeu a estrutura mais frequente é o Ataque simples (Freitas & Santos, 2001; Freitas *et al.*, 2007).

A Rima é o constituinte silábico que se pode dividir em Núcleo e Coda (ex: “paz”, “na-tal”), designando-se por Rima ramificada ou pode ser simplesmente constituída pelo Núcleo (ex: “pa”, “ma”), tratando-se, neste caso, de uma Rima não ramificada (Rios, 2011; Freitas *et al.*, 2007).

Aos 3 anos e meio de idade, as crianças já são capazes de identificar rimas, sendo que aos 5 anos, desempenham com facilidade esta tarefa (Sim-Sim, 1998). Santos, Pinheiro e Castro (2010, citados por Cysne, 2012) notaram que a noção de rima se desenvolve gradualmente até aos 5 anos de idade.

O Núcleo é o constituinte de preenchimento obrigatório na sílaba. É constituído por uma ou mais vogais (Rios, 2011; Freitas *et al.*, 2007) e pode assumir dois tipos (Quadro 2):

Quadro 2 – Tipos de Núcleo (Rios, 2011; Freitas *et al.*, 2007)

Tipos	Definição	Exemplo
Núcleo não ramificado	Preenchido por um segmento	“pá”, “fá-ca”
Núcleo ramificado	Preenchido por dois segmentos	“pai”, “mãe”

A Coda, ao contrário do Núcleo não é de preenchimento obrigatório na sílaba e é constituída pela consoante à direita da vogal, ou seja, à direita do Núcleo (Rios, 2011; Freitas *et al.*, 2007). Existem dois tipos de Coda: a Coda ramificada e a Coda não ramificada. No português só existem Coda não ramificadas (ex: “ruḡ-ga”, “maḡ-co”).

1.1.1.4. Consciência fonémica

A Consciência Fonémica (CFo) remete para a capacidade de analisar os fonemas que constituem as palavras. É o tipo de consciência de domínio mais tardio, ocupando o topo das escalas do desenvolvimento da Consciência Fonológica (CF), devido ao carácter complexo que exige este tipo de tarefas (Rios, 2011).

Como já referimos, as tarefas de CFo são mais difíceis do que as tarefas de Consciência Silábica (CS). A dificuldade neste tipo de tarefas deriva do grau de abstração dos fonemas. Sim-Sim *et al.* (2008) destacam que somente nas idades escolares é que os alunos começam a manifestar sucesso em tarefas de CFo. As autoras sugerem uma hierarquização do desempenho das crianças em idade Pré-Escolar em tarefas de CFo, de complexidade crescente, conforme representado na Figura 4:

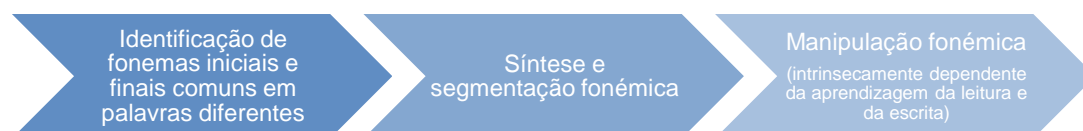


Figura 4 - Tarefas de CFo propostas por Sim-Sim *et al.* (2008)

Freitas *et al.* (2007) propõe uma ordem pela qual os diferentes sons - segmentos fonémicos - devem de ser estimulados. A sequência relaciona-se com a facilidade de

identificação dos sons que se devem de organizar da seguinte forma “... fricativas vozeadas [v, z, ʒ], fricativas não vozeadas [f, s, ʃ], laterais [l, ʎ, ʎ], vibrantes [r, R], consoantes nasais [m, n, ɲ], oclusivas vozeadas [b, d, g] e oclusivas não vozeadas [p, t, k]...” (Freitas *et al.*, 2007, p. 27).

1.1.2. Treino da consciência fonológica

Entre os três e os cinco anos de idade as crianças começam a desenvolver a sensibilidade à fonologia da linguagem oral, por este motivo, considera-se que é a fase mais indicada para dar início à estimulação da CF. É também adequado utilizar estratégias promotoras desta competência no 1.º CEB (Rios, 2011).

A CF pode ser estimulada através de diversas tarefas, com grau de exigência/complexidade diferente. Para Coimbra (1997, citado por Freitas, 2004), as tarefas de CF podem ser:

- simples - realização de uma operação seguida de resposta. Por exemplo, segmentar uma palavra em sílabas;
- complexas - realização de duas operações. São exemplos as tarefas de substituição de fonemas que exigem que o aluno retenha uma unidade na memória, enquanto executa a operação de identificação da palavra resultante.

Freitas (2004) faz referência a alguns aspetos que se devem ter em conta na organização das tarefas de CF:

- o tipo de unidades - sílaba, constituintes da sílaba, fonema e/ou palavra;
- a posição em que as unidades estão inseridas na sílaba - devendo ter em consideração o Modelo “Ataque-Rima”, apresentado anteriormente;
- a posição que a unidade sonora ocupa na palavra (inicial, medial, final);
- a quantidade de operações cognitivas exigidas aos alunos;
- o tipo de operação, entre outras: a identificação, a produção, a síntese e a segmentação.

Deve iniciar-se pelo treino da Consciência Silábica (CS) – competência que as crianças possuem naturalmente, na idade pré-escolar – seguindo-se o treino da Consciência Intrassilábica (CI) e, por último, o da Consciência Fonémica (CFo). Estes três tipos de consciência devem ser estimulados em contexto letivo, antes e durante o processo de iniciação ao uso do código alfabético (Freitas *et al.*, 2007). É importante que no Jardim de Infância (JI) sejam trabalhadas as unidades fonológicas maiores (palavras, sílabas e rimas). No 1.º CEB, o treino da CF deve ser diário, gradual e dar

seguimento ao trabalho desenvolvido no JI, desde as unidades fonológicas maiores até ao nível das unidades intrassilábicas e fonémicas (Rios, 2011).

Tarefas de consciência fonológica

O Quadro 3 apresenta duas propostas, de Rios (2011) e de Freitas *et al.* (2007), constituídas por um conjunto diversificado de tarefas de CF organizadas hierarquicamente das mais fáceis para as mais difíceis. Estes programas pressupõem um treino sistemático e diário das tarefas, conduzindo a uma reflexão mais consciente e explícita das unidades do oral.

Quadro 3 – Propostas de tarefas para o desenvolvimento da CF (Rios, 2011; Freitas *et al.*, 2007)

Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica (Rios, 2011)	Atividades para o Desenvolvimento da Consciência Fonológica (Freitas <i>et al.</i> , 2007)
Consciência da Palavra	
- Identificar frases curtas e compridas	- Identificar e contar as palavras de uma frase
- Segmentar frases simples	- Distinguir a palavra do seu referente
- Contar as palavras de uma frase	
- Omitir palavras numa frase	
- Adicionar palavras a uma frase	
- Produzir frases com igual número de palavras	
- Ordenar as palavras de uma frase	
Consciência Silábica	
- Identificar palavras com igual sílaba inicial	- Segmentar as sílabas de uma palavra
- Produzir palavras com igual sílaba inicial	- Identificar o número de sílabas de uma palavra
- Identificar palavras com igual sílaba final	- Juntar sílabas para formar palavras
- Identificar a sílaba tónica	- Identificar as sílabas da palavra
- Reconstrução de palavras dissilábicas e trissilábicas	- Identificar a sílaba tónica da palavra
- Segmentar as palavras em sílabas	- Identificar a(s) sílaba(s) átona(s) da palavra
- Contar as sílabas das palavras	- Distinguir sílabas tónicas de sílabas átonas
- Omitir as sílabas (finais, iniciais e mediais)	- Suprimir sílabas da palavra
- Adicionar sílabas iniciais às palavras	- Substituir sílabas da palavra
- Inverter as sílabas das palavras	
Consciência Intrassilábica	
- Identificar palavras que rimam	
- Produzir palavras que rimam	
- Identificar palavras que não rimam	
- Dividir a sílaba em ataque e rima	
Consciência Fonémica	
- Identificar fonemas nas palavras	- Juntar fonemas para formar palavras
- Identificar palavras com igual fonema inicial	- Identificar o fonema inicial da palavra
- Produzir palavras com igual fonema inicial	- Identificar o fonema final da palavra

Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica (Rios, 2011)	Atividades para o Desenvolvimento da Consciência Fonológica (Freitas <i>et al.</i> , 2007)
Consciência Fonêmica (continuação)	
- Identificar palavras com igual fonema final	- Suprimir o fonema inicial ou final
- Reconstrução fonêmica	- Substituir o fonema inicial ou final
- Segmentar as palavras em fonemas	- Identificar todos os fonemas da palavra
- Contar os fonemas das palavras	- Identificar o número de fonemas da palavra
- Omitir fonemas (finais, iniciais e mediais)	
- Adicionar fonemas (iniciais e mediais)	
- Substituir fonemas (iniciais e mediais)	

1.2. A leitura e a sua aprendizagem

Ler corresponde à capacidade para decodificar e interpretar o que está escrito com base naquilo que já se conhece. A leitura desempenha um papel primordial nos primeiros anos de escolaridade e o percurso futuro do aluno irá depender da forma como adquiriu as respetivas competências.

Para Carvalho (2011), a leitura ajuda no desenvolvimento do sujeito, possibilitando muitas outras aprendizagens. Sim-Sim (2010) acrescenta que a leitura é "... um acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo. A sua essência reside na negociação do significado entre o leitor e os conhecimentos que possui sobre o tema a ler, entre o texto e o respectivo autor." (p. 8).

A maioria dos alunos, aquando da sua entrada no 1.º CEB, ainda não adquiriu o desenvolvimento da competência leitora. A sua envolvimento no mundo das letras é um aspeto crucial para o seu sucesso como futuros leitores. Se o aluno não apresentar interesse nesta fase inicial, poderão surgir atitudes negativas face à leitura, não atingindo as estratégias de compreensão (Sim-Sim, 2009).

Ao contrário da aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, a leitura requer uma aprendizagem orientada. A sua aprendizagem envolve competências cognitivas complexas, bem como diversos processos psicológicos, iniciando-se por um estímulo visual e terminando com a compreensão de um texto (e.g. Rebelo, 2001; Rios, 2011).

1.3. A escrita e a sua aprendizagem

A linguagem escrita, tal como a leitura, necessita também de um processo formal de ensino/aprendizagem. A produção escrita é essencial para o crescimento de um indivíduo, integrado numa sociedade onde se exige que os cidadãos sejam capazes

de redigir corretamente e de adequar os diferentes tipos de texto à sua respetiva função (Sim-Sim, 2007).

Rebello (2001) considera que escrever é codificar a linguagem, utilizando “... os sinais gráficos convencionais de que uma língua dispõe, mas também o seu sistema sintático e semântico, em textos portadores de mensagens significativas.” (p. 44).

A aprendizagem da escrita não é uma tarefa fácil, pois requer o desenvolvimento de um conjunto de capacidades motoras, em particular, a motricidade fina que se concretiza no ato de segurar o instrumento de escrita e de o movimentar, sendo estas, atividades complexas controladas pelos olhos e pela mão (Rebello, 2001). Martins e Niza (1998) esclarecem que esta aprendizagem não pode ser confundida com o domínio de um conjunto de habilidades motoras ou de outros pré-requisitos, que se exercitam antes de se começar a escrever, mas sim pela prática efetiva da escrita.

A escrita é o meio de comunicação mais elevado e complexo que desempenha funções sociais, de acordo com a necessidade e a finalidade de quem escreve e de quem vai ler (Rebello, 2001; Martins & Niza, 1998). Devido à sua complexidade, é a última competência linguística a ser adquirida, uma vez que antecipadamente têm de ser resolvidos vários problemas, desde a descoberta daquilo que se quer dizer, à forma como se vai escrever.

1.4. Relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita

Existe uma relação entre a leitura e a escrita, dado que a primeira é o processo de codificação da linguagem oral, representada através de sinais gráficos convencionais (letras) e a leitura é a sua decodificação (Rebello, 2001). Para se aprender a ler e a escrever um código alfabético é preciso tomar consciência de que a linguagem oral é formada por essas unidades linguísticas que são representadas pelos caracteres do alfabeto (Freitas *et al.*, 2007; Rios, 2011). De acordo com Sim-Sim *et al.* (2008) “... o domínio do código alfabético obriga, não apenas à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, mas, igualmente, à apreensão de que as unidades codificadas são exactamente os fonemas.” (p. 53)

O sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita está intimamente relacionado com o bom domínio da linguagem oral. Por este motivo, devem de ser promovidas competências ao nível da oralidade, em contexto escolar, de modo a prevenir o insucesso nestas tarefas (Freitas *et al.*, 2007). No entanto, sabe-se que as crianças já contactaram com os sons da sua língua materna, mesmo antes de entrarem para a escola. Para Rios (2011), um dos aspetos mais importantes na aprendizagem da

leitura e da escrita “... consiste na capacidade de reflexão sobre a fonologia da linguagem oral, incluindo a capacidade de segmentação do *continuum* sonoro em frases, das frases em palavras, das palavras em sílabas e destas em fonemas.” (p. 43).

O código de escrita do português tem por base a correspondência entre os fonemas (unidades mínimas da linguagem oral) e os grafemas (letras), por este motivo, é determinante a promoção da relação fonema/grafema para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. O alfabeto representa graficamente os fonemas da linguagem oral. Por vezes, essa representação é feita de forma imperfeita ou ambígua. Segundo Rios (2011), para que a sua representação seja realizada é “... necessária a capacidade de dirigir a atenção para a estrutura fonológica da linguagem oral, ao ponto de se conseguir identificar e manipular os seus segmentos, sejam palavras, sílabas ou fonemas.” (p. 43).

Em síntese, a CF e a aprendizagem da leitura e da escrita estabelecem, entre si, uma relação interativa e interdependente (Sim-Sim *et al.*, 2008; Rios, 2011).

1.5. Dificuldades de aprendizagem (específicas)

O termo Dificuldades de Aprendizagem (DA) só surgiu em 1962, com a definição de Samuel Kirk (1962, citado por Cruz, 2009):

uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é resultado de deficiência mental, privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais. (p. 41)

Kirk (1962) constatou que alguns alunos apresentavam algumas divergências nas suas capacidades de aprendizagem e de execução, designadamente: atrasos a nível escolar (leitura, escrita, aritmética), bem como ao nível da linguagem, necessitando de métodos e estratégias de aprendizagem diferenciadas, uma vez que as utilizadas com os restantes alunos não surtiavam o efeito desejado.

As DA surgem normalmente associadas a obstáculos nos processos psicológicos, inerentes ao uso e à compreensão da linguagem, à exceção das perturbações emocionais e fatores culturais e económicos, e/ou deficiências mentais, sensoriais ou motoras (Coelho, 2014). Distinguem-se das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE): as DA agrupam todos os problemas de aprendizagem quer intrínsecos, quer extrínsecos ao sujeito, tais como abandono escolar ou uma metodologia de ensino inadequada (Rebelo, 2001); as DAE apresentam “... definições exclusivas, causas próprias e características muito particulares...” (Coelho, 2014, p. 9).

Em Portugal, não existe uma definição consensual de DAE. No entanto, Correia (2008) respeita a distinção entre as expressões e propõe uma definição que resulta da articulação entre as duas: as DAE dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação (a recebe, a integra, a retém e a exprime), de acordo com as suas capacidades e o conjunto das suas realizações, podendo envolver várias áreas (fala, leitura, escrita e/ou matemática). Estas dificuldades não resultam de privações sensoriais, problemas motores, défice de atenção ou outras perturbações, embora possam ocorrer concomitantemente. Podem vir a alterar a forma como o indivíduo interage com o meio envolvente.

Quando os alunos com DAE são avaliados psicologicamente, normalmente apresentam um Quociente de Inteligência dentro da média ou acima desta. Podem ser bons em algumas áreas e apresentar grandes dificuldades noutras (Correia & Martins, 1999). Por isso, muitos autores não definem o tipo de dificuldades apresentadas como DA, mas sim como DAE.

De entre as DAE, Correia (2008) considera como mais frequentes: a dislexia, a disgrafia, a disortografia, a discalculia, a dispraxia (apraxia), os problemas de perceção auditiva e/ou visual e de memória (longa e curta duração).

As instituições escolares devem disponibilizar um conjunto de recursos, entre os quais técnicos e professores especializados preparados para detetar e realizar uma intervenção adequada às características e necessidades de cada aluno. Por outro lado, é crucial o envolvimento dos encarregados de educação e sua articulação com os restantes profissionais, no desenvolvimento dos seus educandos, dado que estes necessitam de acompanhamento e apoio, para ultrapassar as suas dificuldades específicas e alcançarem o objetivo comum – melhorar a sua aprendizagem e os resultados escolares (Coelho, 2014).

1.6. Dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita

Durante os primeiros anos de escolaridade dedica-se muito tempo à aprendizagem da leitura e da escrita, por forma a obter as competências necessárias para a aquisição dos diversos conteúdos curriculares (Rebelo, 2001). A maioria dos alunos aprende a ler e a escrever sem dificuldade, no entanto, outros revelam dificuldade e necessitam de uma intervenção adequada às suas particularidades por parte de todos os agentes educativos.

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura e da Escrita (DAE_LE) correspondem a problemas aos níveis cognitivo e neurológico, não têm uma explicação clara nem exata (Rebelo, 2001) e constituem um dos principais obstáculos

ao sucesso escolar. Um aluno que não tenha bem consolidado a sua alfabetização poderá sentir-se frustrado, levando a um baixo rendimento escolar e progressivamente a uma baixa autoestima. É no 1.º CEB que os professores se deparam com estes problemas (Pinheiro, 2009), podendo ocorrer ou serem detetados durante o processo de aquisição ou nos atos de leitura e escrita (Rebelo, 2001). Nos primeiros anos de escolaridade, as aprendizagens da leitura e da escrita fazem-se paralelamente. Se os alunos apresentarem dificuldades em alguma delas, conseqüentemente irão revelar problemas na outra (Dumont, 1984, citado por Rebelo, 2001).

Seguidamente iremos caracterizar cada uma das DAE_LE - dislexia, a disgrafia e a disortografia.

1.6.1. Dislexia

1.6.1.1. Conceito e subtipos

Etimologicamente, a palavra dislexia deriva do prefixo grego “dis” que significa “dificuldade/perturbação” e do elemento de composição “lexia” que significa “ler”. Dislexia significa “dificuldade em ler”, considerando-se assim um distúrbio na leitura e/ou na linguagem (Hennigh, 2003). Frank e Livingston (2004) afirmam que este problema neurológico pode ser mais abrangente e incidir, entre outras, sobre dificuldades na escrita, nas relações espaciais, nas indicações de orientação, na memória e gestão de tempo.

Para a Associação Internacional de Dislexia (2003, citado por Teles, 2009) a dislexia é:

caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um défice na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisto em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais. (p. 13)

O termo dislexia exprime uma dificuldade na leitura e, conseqüentemente, uma dificuldade de distinção ou memorização, de letras ou grupos de letras, problemas de compreensão e de estruturação das frases, ficando assim afetada tanto a leitura como a escrita (Pinheiro, 2009). A dislexia é uma DAE duradoura que surge em alunos escolarizados e que apresentam uma inteligência média ou acima da média (e.g. Selikowitz, 2010; Frank & Livingston, 2004). Um indivíduo disléxico pode apresentar padrões de desempenho positivos e elevados, relativamente à sua faixa etária, em áreas que não a leitura (Coelho, 2014).

Hennigh (2003) e Coelho (2014) partilham da opinião que a dislexia é caracterizada por uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter

fonológico, ou seja, estes sujeitos apresentam um déficit ao nível da Consciência Fonológica (CF).

Segundo Hennigh (2003, p. 5), os padrões típicos da dislexia envolvem a:

- Inversão de letras na leitura e na escrita.
- Omissão de palavras na leitura e na escrita.
- Dificuldade em converter letras em sons e em palavras.
- Dificuldade em usar sons para criar palavras.
- Dificuldade em recuperar da memória sons e letras.
- Dificuldade em apreender o significado, a partir de letras e sons.

Durante o processo de aquisição da leitura e da escrita, todos os indivíduos apresentam estes padrões. Assim, a dislexia só pode ser diagnosticada quando a sua ocorrência for permanente e recorrente.

Existem diversas propostas para classificar o grupo de disléxicos, uma vez que este se revela bastante heterogéneo. Alguns alunos são incapazes de ler, soletrando apenas foneticamente as letras de uma palavra. Outros, podem apresentar problemas de expressão e compreensão oral (Coelho, 2014).

Critchley e Cristchley (1978, citado por Torres & Fernández, 2001) e Citolier (1996, citado por Cruz, 2009) fazem referência a dois tipos de dislexia:

- dislexia adquirida - ocorre nos indivíduos geralmente adultos, que já foram leitores competentes, mas que por consequência de uma lesão cerebral, perderam essa habilidade;
- dislexia evolutiva ou de desenvolvimento - os sujeitos revelam dificuldades graves desde a aprendizagem inicial da leitura. Revelam um quociente de inteligência normal e não apresentam nenhuma lesão cerebral. Existem três tipos de dislexia evolutiva que diferem entre si quanto às características observadas e à sua natureza (Quadro 4), conforme as indicações da literatura (Frank & Livingston, 2004; Torres & Fernández, 2001):

Quadro 4 – Tipos de dislexia evolutiva (Frank & Livingston, 2004; Torres & Fernández, 2001)

Tipos de dislexia evolutiva		
<u>Dislexia disfonética ou auditiva</u> <ul style="list-style-type: none"> - mais frequente; - problemas em processar e interpretar informação recebida através da audição; - dificuldade de integração letra-som (soletração não se assemelha à palavra lida); - dificuldade em ler palavras desconhecidas; - erros mais frequentes são de substituição semântica (ex: "pasta" em vez de "mala"). 	<u>Dislexia diseidética ou visual</u> <ul style="list-style-type: none"> - problemas em processar e interpretar informação recebida através da visão; - dificuldade na percepção de palavras completas; - erros mais frequentes são os fonéticos, com a substituição de um fonema ou palavra por outra com sonoridade idêntica (ex: "b" em vez de "d"). 	<u>Dislexia aléxica ou mista ou visuoauditiva</u> <ul style="list-style-type: none"> - provoca uma quase total incapacidade para a leitura; - problemas de origem auditiva e visual.

1.6.1.2.Causas

Parece não existir um consenso quanto às causas da dislexia, sendo que a posição mais generalizada é de que se trata de uma perturbação com múltiplas causas (Rebelo, 2001; Torres & Fernández, 2001), entre as quais:

- a genética - há quem defenda que se trata de um problema hereditário, podendo ser herdada do pai, avô, tio ou outro familiar que seja disléxico. Se alguém da família tiver dislexia, a criança apresenta maior probabilidade de a vir a adquirir (Frank & Livingston, 2004). Existem estudos que referenciam que 30% a 40% dos irmãos de crianças disléxicas poderão vir a apresentar a mesma perturbação. Uma criança descendente de pai disléxico apresenta um risco 8 vezes superior à da população média (Morais, 2001, citado por Coelho, 2014). Alguns investigadores avançam com uma explicação centrada nas mutações de alguns cromossomas, nomeadamente nos cromossomas 6 e 15 (Salles *et al.*, 2004, citado por Coelho, 2014) e no 2 (Cruz, 2009). Relativamente à distribuição por sexos, tem-se verificado uma evolução ao longo do tempo, sendo inicialmente referida uma maior prevalência no sexo masculino, embora nos últimos anos, seja referida uma distribuição igual em ambos os sexos (Teles, 2004);
- a neurobiológica - existem estudos que apontam para um mau funcionamento de certas áreas do cérebro ligadas à linguagem (Mayo Clinic, 1993, citado por Hennigh, 2003). A área esquerda do cérebro está mais diretamente relacionada com a linguagem e é constituída por três regiões que desempenham funções diferentes (Figura 5): região inferior frontal ou área de Broca (vocalização e articulação das palavras – processa fonemas); região parietal-temporal (correspondência grafema-fonema – analisa palavras) e região occipital-temporal (reconhece palavras e permite a leitura rápida e automática) (Shaywitz, 2008).

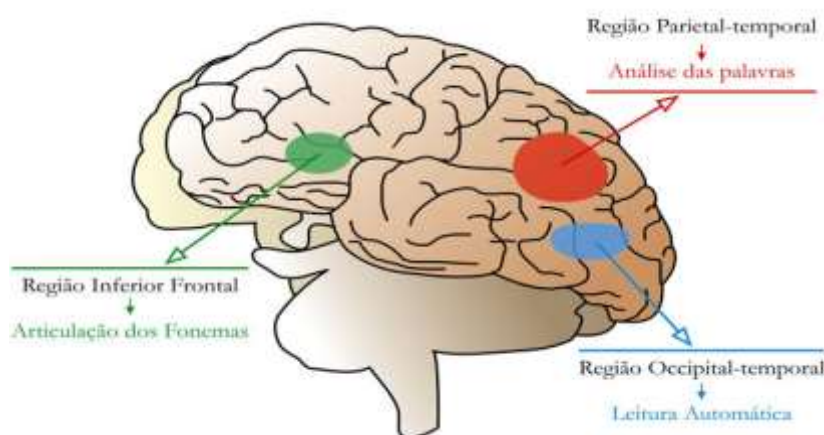


Figura 5 - Áreas cerebrais envolvidas na linguagem (adaptado de Teles, 2004)

Os disléxicos apresentam dificuldades em aceder às regiões localizadas na parte posterior do cérebro (responsáveis pela análise de palavras e automatização da leitura), recorrendo com maior frequência à área de Broca e às zonas do lado direito do cérebro que fornecem pistas visuais (Coelho, 2014);

- a psicolinguística - os problemas ao nível fonológico são uma das principais causas das dificuldades na leitura, observando-se que os maus leitores apresentam um grande *deficit* na linguagem (Coelho, 2014). Se esta habilidade for trabalhada, o rendimento do aluno será positivo (Cruz, 2009).

1.6.1.3. Características

Cabe aos docentes do 1.º CEB detetarem a dislexia, uma vez que são os elementos que contactam mais diretamente com os alunos, no momento em que estão a iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Cogan, 2002, citado por Pinheiro, 2009). Os professores devem ser capazes de reconhecer os sintomas e conseguir lidar com o problema, para isso necessitam de ter formação (contínua) na área (Cogan, 2002). Como salienta Formosinho (1991), através da formação contínua, o docente aperfeiçoa os saberes, as técnicas e as atitudes, melhorando a qualidade da ação educativa oferecida aos alunos. Neste sentido, poder-se-á mesmo dizer que o investimento no desenvolvimento das suas competências através de formação contínua é um dever de qualquer professor.

Os encarregados de educação também apresentam um papel muito importante durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, dando continuidade ao treino das capacidades leitoras do aluno adquiridas na escola (Coelho, 2014). Tanto Hennigh (2003) como Frank e Livingston (2004), consideram que os pais são os primeiros a perceber as dificuldades do filho em acompanhar o ritmo dos colegas.

Os disléxicos apresentam várias características cujo conhecimento pode ajudar tanto pais como professores a detetarem precocemente esta perturbação. Quanto mais cedo for identificada, mais rapidamente se poderá intervir e reeducar estes alunos (Lopes, 2001, citado por Pinheiro, 2009; Teles, 2004). A Figura 6 sintetiza as características gerais enunciadas por Hennigh (2003), Frank e Livingston (2004) e por Coelho (2014):

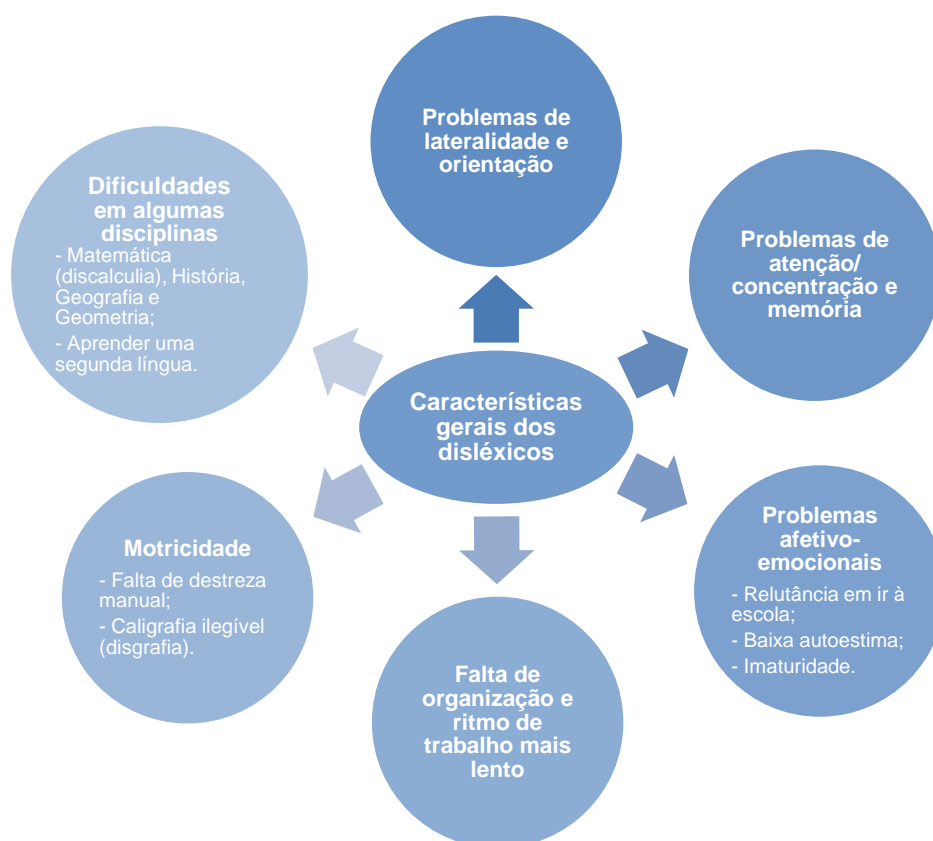


Figura 6 - Características gerais dos alunos disléxicos (Hennigh, 2003; Frank & Livingston, 2004; Coelho, 2014)

Coelho (2014) identifica outras características específicas dos alunos disléxicos, aos níveis da expressão oral, leitura e escrita e que se encontram resumidas no Quadro 5.

Quadro 5 - Características específicas dos alunos com dislexia (Coelho, 2014)

Características específicas dos alunos disléxicos	
Expressão oral	
<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em selecionar as palavras adequadas para comunicar - Utilização de vocabulário reduzido e impreciso - Elaboram frases curtas e simples e apresentam dificuldade em articular as suas ideias - Repetem sílabas, palavras ou frases 	
Leitura/Escrita	
<ul style="list-style-type: none"> - Não gostam de ler e apresentam um nível de leitura abaixo do esperado para a sua idade - Murmuram ou movimentam os lábios, na leitura silenciosa - Perdem a linha de leitura - Apresentam dificuldade em aplicar o que foi lido - Revelam problemas de compreensão semântica (interpretar textos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Invertem, parcial ou totalmente, as sílabas ou as palavras - Criam ou substituem palavras por outras de estrutura mais ou menos idêntica, mas com significado diferente - Adicionam ou omitem sons, sílabas ou palavras - Têm muita dificuldade nas palavras homófonas (ex: "paço-passo", "conselho-concelho") - Tendência para uma leitura e escrita em espelho

Características específicas dos alunos disléxicos	
Leitura/Escrita (continuação)	
- Demonstram dificuldades ao nível da CF	- Manifestam dificuldade em separar palavras
- Confundem letras que apresentam um ponto de articulação comum e possuem sons são acusticamente próximos (ex: "d-t", "m-b")	- Copiam de forma errada as palavras (utilizam outras palavras involuntariamente)
- Confundem letras, sílabas ou palavras com diferenças subtis de grafia (ex: "a-o", "m-n") e com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço (ex: "b-d", "d-p")	- Mostram grande dificuldade nas composições/redações e na organização das suas ideias

A dislexia pode estar associada a outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), tais como: a disgrafia, a disortografia e a discalculia.

1.6.1.4. Intervenção educativa

Papel dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A dislexia só pode ser diagnosticada quando o aluno começa a desenvolver as suas competências de leitura, existindo vários sinais que podem ser evidenciados antes da entrada no 1.º CEB (Teles, 2004; Torres & Fernández, 2001). É de referir que os docentes titulares não estão aptos a diagnosticar as DAE, mas devem estar preparados para detetar as dificuldades dos seus alunos e encaminhá-los atempadamente para profissionais especializados e responsáveis pelo diagnóstico e sua confirmação (Hennigh, 2003; Coelho, 2014; Cogan, 2002, citado por Pinheiro, 2009).

A identificação, sinalização e avaliação das crianças que evidenciam dificuldades, antes do início da escolaridade, possibilita a implementação de programas de intervenção precoce, importantes para a prevenção ou minimização das dificuldades, ao nível da leitura e da escrita (Teles, 2004; Torres & Fernández, 2001). Os que apresentam dificuldades no início da aprendizagem da leitura e escrita dificilmente recuperam se não forem objeto de uma atenção precoce e especializada (Teles, 2004).

Não existe um padrão de intervenção adequado a todos os alunos disléxicos, por isso deve recorrer-se a uma intervenção individualizada. Os docentes devem começar por definir um plano de intervenção que inclua objetivos/metast a atingir e planejar atividades específicas adequadas às capacidades, necessidades e dificuldades do aluno. A intervenção deve ser gradual, ou seja, deve iniciar-se com exercícios simples e, progressivamente, aumentar o nível de complexidade. O aluno só deve avançar para um grau de complexidade superior se alcançar todos os objetivos previstos

(Coelho, 2014), necessitando de instruções mais claras, precisas e de um ritmo mais lento ou repetitivo. Esta adaptação possibilita aos alunos ultrapassar as suas dificuldades e adquirir um ritmo de trabalho semelhante ao dos colegas (Hennigh, 2003).

Cabe ao docente desenvolver estratégias inovadoras e alternativas que facilitem a aprendizagem destes alunos. A Figura 7 menciona algumas competências que devem de ser promovidas (Cogan, 2002).

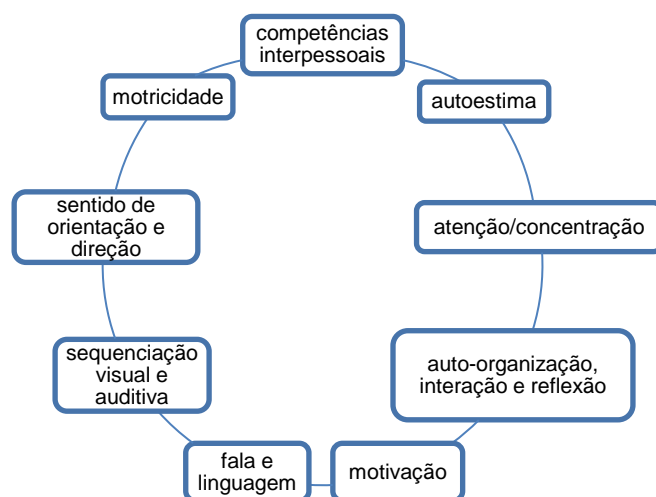


Figura 7 - Competências facilitadoras da aprendizagem dos disléxicos (Cogan, 2002)

Importa que o professor faça uso do reforço positivo, valorize os seus pontos fortes, fomentando a motivação, autoconfiança e autoestima dos alunos pois, habitualmente sentem-se desmotivados e incomodados na realização das tarefas, devido aos fracassos sucessivos (Coelho, 2014; Hennigh, 2003).

A utilização e criação de materiais manipuláveis/concretos, interessantes e estimulantes são defendidas por Coelho (2014), na medida em que facilitam o processo de aprendizagem destes alunos, minimizando as suas dificuldades. As novas tecnologias são apresentadas como exemplo de um excelente recurso.

Na sala de aula, o aluno deve estar colocado numa mesa o mais próxima possível do docente, não só para que possa ajudá-lo sempre que necessário, como também para que ele se sinta mais confortável quando precisa de esclarecer alguma dúvida, promovendo ao mesmo tempo, a sua atenção. Deve incentivar-se o aluno a fazer questões e compreender se percebeu a informação que lhe foi transmitida (Coelho, 2014). Quando não percebe, acaba por se distrair, pelo que os professores devem demonstrar simpatia, atenção e compreensão, construindo assim uma boa relação com o aluno (Hennigh, 2003).

Os erros apresentados pelo aluno devem ser corrigidos de imediato e acompanhados de uma explicação para que consiga compreender, corrigir e evitar a sua repetição. Não se deve, ainda, obrigar estes alunos a ler em voz alta na sala de aula ou para outras pessoas, a não ser que demonstrem vontade para o fazer (Coelho, 2014). O docente deve promover uma visão positiva da leitura, dado que, neste domínio, a frustração sentida pela maior parte destes alunos conduz a uma motivação muito reduzida para a aprendizagem da leitura (Orton, 1937, citado por Hennigh, 2003).

As condições de avaliação devem ser adaptadas (Coelho, 2014): evitar-se questões longas e muito complicadas, uma vez que o aluno irá demorar mais tempo a compreender a questão e, em consequência, a dar uma resposta; evitar-se questões de memorização associadas a um texto lido pois estes alunos apresentam dificuldades ao nível da memória a curto prazo; necessitam de mais tempo para a realização/concretização das fichas e testes, pelo que é conveniente que os mesmos apresentem menos questões e formuladas de forma direta; as questões dos testes/fichas devem ser lidas em voz alta pelo docente; dar privilégio à avaliação oral.

Hennigh (2003) propõe um ensino com recurso aos pares e tutorias entre alunos de diferentes idades. Ambas as estratégias promovem um bom relacionamento entre o aluno e os colegas, além de auxiliarem o professor quando a turma tem um elevado número de alunos.

Por outro lado, Torres e Fernández (2001) aconselham o desenvolvimento de uma educação multissensorial, pois os alunos disléxicos aprendem melhor através da utilização simultânea e integrada de todos os sentidos (Orton, 1937, citado por Hennigh, 2003). São métodos que combinam aspetos visuais (forma ortográfica da palavra), auditivos (forma fonológica), cinestésicos (movimento para escrever a palavra) e táteis (toque do aluno em letras móveis) para ajudar o aluno a ler e a soletrar de forma correta as palavras. A educação psicomotora (esquema corporal, lateralidade e orientação espaço-temporal), o treino percetivo-motor (capacidades visuomotoras e coordenação manual) e o desenvolvimento psicolinguístico (recepção ou descodificação auditiva e visual, associação auditiva e visual, expressão verbal e encerramento gramatical), são algumas das estratégias reeducativas também referenciadas por Torres e Fernández (2001).

Papel da família

A família é um fator fulcral na formação e desenvolvimento das crianças. A relação existente entre os pais e os filhos é única e cria bases de confiança e segurança que irão acompanhar o indivíduo ao longo da sua vida (Pinheiro, 2009).

Quando a família se confronta com a dislexia do seu filho enfrenta inúmeros desafios e situações difíceis que podem causar um impacto profundo na vivência familiar e que habitualmente provocam ansiedade, medos e frustrações. Aquando da confirmação do diagnóstico, uma das primeiras reações dos pais é sentir que o seu filho tem uma doença (Hartwig, 1984, citado por Hennigh, 2003). É importante que a família compreenda que um diagnóstico de dislexia não significa que o filho não seja capaz de aprender, mas que é necessário encontrar outras estratégias que o ajudem a aprender com mais facilidade. Hartwig (1984 citado por Henning, 2003) refere mesmo que muitos pais entram num processo de negação, não aceitando a possibilidade do seu filho apresentar uma DA. O autor estabelece cinco estádios que os pais podem atravessar, após terem diagnosticado que o seu filho é disléxico (Henning, 2003, p. 24):

1. *Negação*: “Deve ser engano, o meu filho não.”
2. *Raiva*: “Porque é que isto tinha de me acontecer a mim?”
3. *Depressão*: “O meu filho não é normal.”
4. *Aceitação*: “Aceitar o facto, procurar ajuda, ajudar.”
5. *Esperança*: “O meu filho pode aprender e vai aprender.”

O último estágio (“esperança”) é o mais difícil de alcançar, mas corresponde à atitude desejável. Os pais devem elogiar o seu filho e reconhecer que ele é capaz. Muitas vezes, a ênfase é colocada naquilo que o filho não consegue fazer, em detrimento da valorização das suas capacidades e talentos (Hartwig, 1984, citado por Henning, 2003).

Os docentes devem também construir uma boa relação com os encarregados de educação, pois tudo aquilo que acontece em casa afeta a vida escolar do aluno. Quando existe uma boa articulação e colaboração entre os pais e os docentes, o aluno ultrapassa mais rapidamente as suas dificuldades (Hennigh, 2003). A partilha de informação entre as duas partes é fundamental para em conjunto estabelecerem os objetivos mais adequados ao aluno (Rief & Heimburge, 2000). Esta articulação deve estender-se a todas as pessoas que intervêm junto do aluno (Coelho, 2014).

1.6.2. Disgrafia

1.6.2.1. Conceito e subtipos

O prefixo “dis” da palavra disgrafia significa “desvio” e o elemento de composição “grafia” significa “escrita” (Coelho, 2014). A disgrafia é “... uma perturbação de tipo funcional que afecta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao traçado ou à grafia.” (Torres & Fernández, 2001, p. 127). O aluno lê e fala, mas apresenta

problemas de execução gráfica, ou seja, graves dificuldades motoras para escrever letras, palavras ou números (Cruz, 2009).

A disgrafia é definida pela Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (2016) como uma:

alteração da escrita que a afecta na forma ou no significado, sendo do tipo funcional. Perturbação na componente motora do acto de escrever, provocando compressão e cansaço muscular, que por sua vez são responsáveis por uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas.

O conceito de disgrafia é abordado e analisado em dois contextos distintos (Torres & Fernández, 2001):

- contexto neurológico relativo às afasias¹ - são alterações manifestadas ao nível da escrita;
- abordagem funcional da disgrafia - são perturbações da escrita que não estão relacionadas com lesões cerebrais ou problemas sensoriais, mas com problemas de ordem funcional.

É natural que os alunos apresentem dificuldades no traçado das letras no início da aprendizagem da escrita. Assim, o docente deve estar atento e facultar as orientações necessárias para que os alunos realizem adequadamente a escrita, evitando a permanência de traçados incorretos que poderão evoluir para uma disgrafia (Coelho, 2014).

Torres e Fernández (2001) identificam quatro tipos de disgrafia, os dois primeiros associados a critérios sintomáticos e os dois últimos centrados em fatores etiológicos:

- disgrafia como projeção da dislêxia na escrita - o indivíduo não consegue estabelecer uma relação entre o sistema simbólico e as grafias a que correspondem os sons, as palavras e as frases, ou seja, comete erros ao nível da escrita semelhantes aos dos dislêxicos;
- disgrafia motora - o sujeito comete erros que afetam a forma e o traçado da grafia. Consegue falar e ler, no entanto, apresenta dificuldades na coordenação motora fina, essencial para escrever letras, palavras e números, isto é, vê a figura gráfica mas não consegue realizar o movimento para reproduzir no papel;
- disgrafia de desenvolvimento ou primária - o indivíduo apresenta uma letra defeituosa com origem de tipo funcional ou de maturação;
- disgrafia sintomática ou secundária - o sujeito exhibe uma grafia imperfeita que deriva apenas da alteração de fatores de natureza motora.

¹ A afasia significa perda ou diminuição da capacidade para utilizar ou compreender palavras, devido a uma lesão cerebral (Hennigh, 2003).

1.6.2.2. Causas

O estudo das causas da disgrafia é bastante complexo, pois existem muitos fatores que podem levar a uma escrita alterada. As causas mais habituais são de origem motora. No entanto, destacam-se outras que poderão estar na origem desta perturbação (Torres & Fernández, 2001; Cinel, 2003):

- causas do tipo maturativo - associadas a perturbações da lateralidade e direcionalidade e da eficiência psicomotora (motricidade ampla e fina). Os alunos disgráficos são desajeitados, do ponto de vista motor e apresentam uma idade motora inferior à idade cronológica. Demonstram uma escrita irregular ao nível da velocidade, pressão e traçado. Revelam ainda, perturbações do esquema corporal e das funções perceptivo-motoras (distúrbio na coordenação visomotora - dificuldade em acompanhar o estímulo visual e o movimento da mão), da organização perceptiva a nível psicomotor e da estruturação e orientação espacial (dificuldades em orientar-se no espaço - fatores essenciais para desenvolver e construir um sistema de escrita);
- causas caracteriais - relacionadas com fatores de personalidade que podem determinar aspetos do grafismo (estabilidade/instabilidade, lentidão/rapidez) e com fatores psicoafetivos (reflete-se na escrita o estado de tensão emocional, levando a um grafismo defeituoso);
- causas pedagógicas - relacionadas com uma orientação deficiente do processo de aquisição de destreza motora; falhas no processo de ensino (estratégias inadequadas ou por desconhecimento do problema, por parte dos docentes); orientação inadequada da letra de imprensa para a manuscrita; ênfase excessiva na qualidade ou rapidez da escrita e por fim, com uma prática da escrita como atividade isolada.

1.6.2.3. Características

Existem várias características comuns aos alunos disgráficos. É importante mencionar que, para se confirmar esta ou outra Dificuldade de Aprendizagem Específica (DAE), é necessário que o aluno apresente alguns comportamentos particulares. Contudo, reforça-se que a confirmação do diagnóstico requer um conjunto de procedimentos muito específicos que devem ser realizados por profissionais especializados.

A Figura 8 compila um conjunto de características comuns que Coelho (2014) atribui aos alunos com disgrafia.

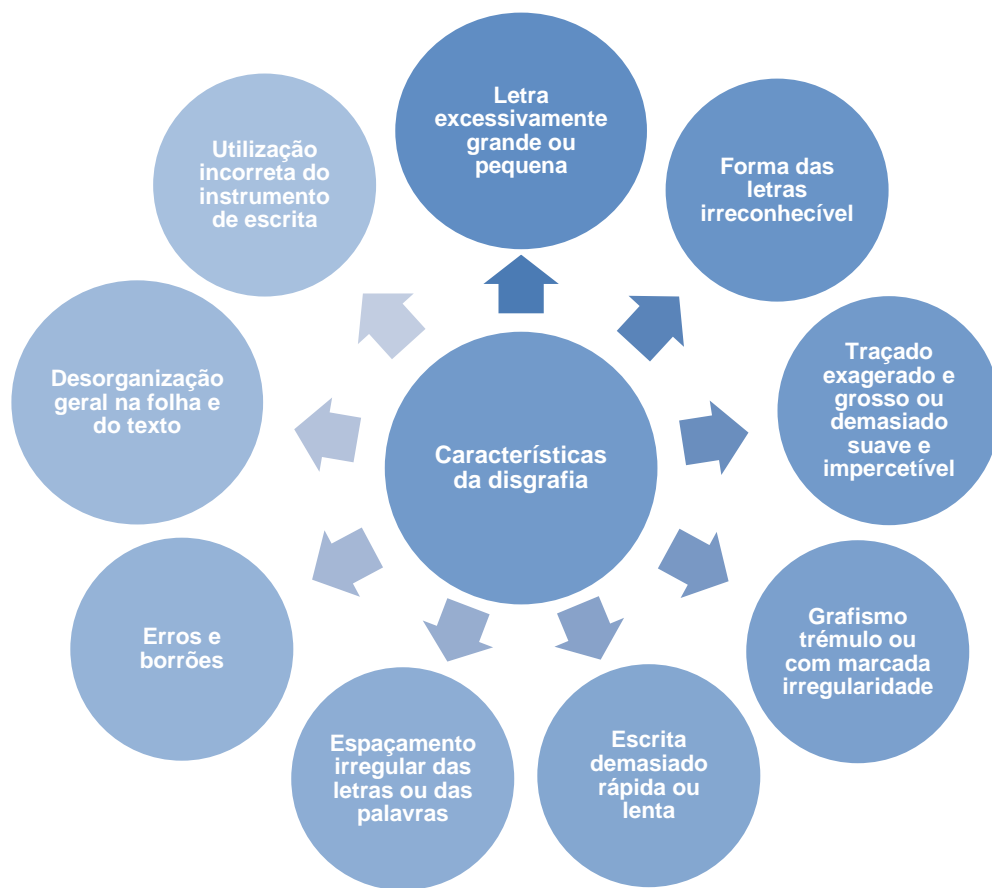


Figura 8 - Características dos alunos com disgrafia (Coelho, 2014)

Para além destas características podem observar-se outros comportamentos associados a outras DAE, tais como a dislexia e a disortografia.

1.6.2.4. Intervenção educativa

A disgrafia, como qualquer outro tipo de DAE, necessita de uma intervenção individualizada. Quando os alunos demonstram alguma desmotivação ou desinteresse pelas atividades, torna-se necessário alterar o plano de intervenção e adotar outras estratégias, uma vez que a causa da sua má prestação deve-se sobretudo à utilização de métodos pedagógicos pouco atrativos e interessantes.

O docente deve estabelecer uma boa relação com o aluno e fazê-lo perceber que a sua presença é essencial para o apoiar quando necessita. Coelho (2014) acrescenta ainda dois requisitos à atitude do docente: elogiar o aluno pelo esforço, mesmo que o trabalho não esteja de acordo com o que era expectável; reforçar positivamente a caligrafia, uma vez que habitualmente os alunos disgráficos esforçam-se bastante para escrever corretamente.

Tal como na dislexia, é fundamental que exista uma adaptação das condições de avaliação, privilegiando-se a expressão oral. As respostas às questões dos

testes/fichas de avaliação poderão ser gravadas e corrigidas posteriormente pelo professor.

Para uma intervenção correta da disgrafia é necessário ter em consideração os aspetos psicomotores, indispensáveis para uma correta execução motora da escrita. A Figura 9 esquematiza duas técnicas preparatórias recomendadas por Ajuriaguerra (1983, citado por Torres & Fernández, 2001) para a reeducação da disgrafia.

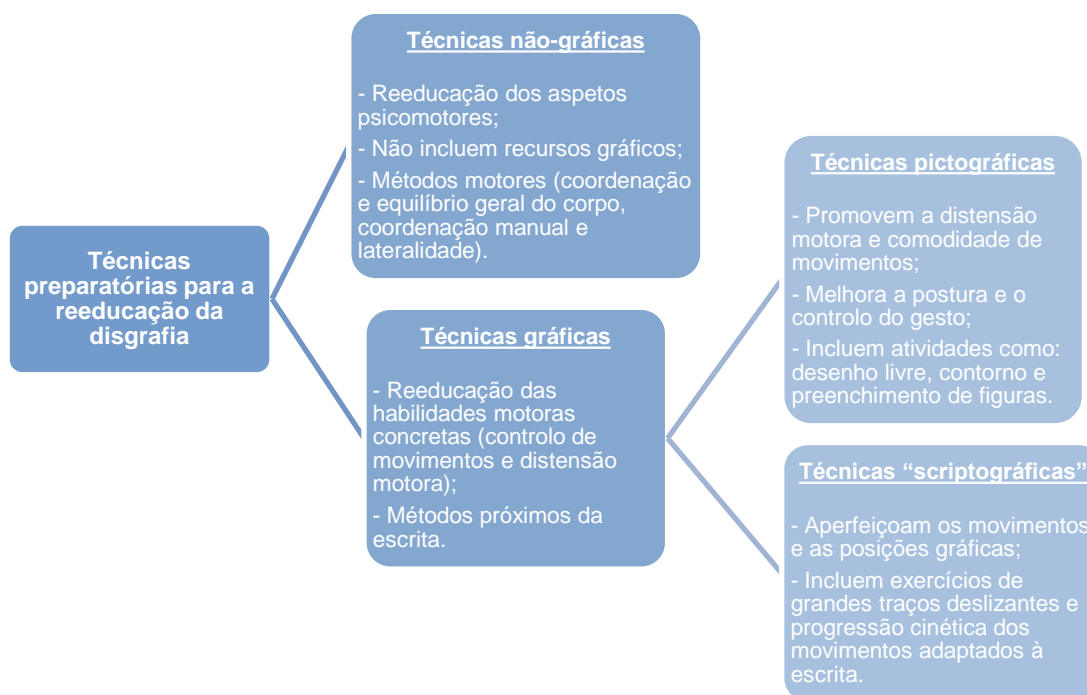


Figura 9 - Técnicas preparatórias para a reeducação da disgrafia (Ajuriaguerra, 1983, citado por Torres & Fernández, 2001)

A estas técnicas Torres e Fernández (2001) acrescentam ainda, entre outras, as de relaxamento global e segmentar que podem ajudar o aluno a diminuir os índices de ansiedade, stresse, frustração e baixa autoestima.

1.6.3. Disortografia

1.6.3.1. Conceito e subtipos

A disortografia é definida como "... o conjunto de erros da escrita que afectam a palavra mas não o seu traçado ou grafia." (Garcia Vidal, 1989, citado por Torres & Fernández, 2001, p. 76). Apesar da disgrafia e da disortografia serem DAE da escrita, não quer dizer que um aluno que apresente disortografia tenha, necessariamente, disgrafia. A disortografia não está relacionada com problemas ao nível grafomotor (traçado, forma e direccionalidade das letras), mas sim com a capacidade para transmitir o código linguístico falado ou escrito de forma correta.

Tsvetkova (1977) e Luria (1980) (citados por Torres & Fernández, 2001) propõem uma classificação da disortografia com base na sintomatologia e na etiologia:

- temporal - não conseguem ter uma percepção clara dos aspetos fonémicos da linguagem falada com a correspondente tradução fonémica, ordenação e separação dos seus elementos (substituem, juntam ou separam palavras de forma incorreta);
- perceptivo-cinestésica - apresentam dificuldades em repetir com exatidão os sons escutados, verificando-se substituições no ponto e no modo de articulação dos fonemas;
- cinética - a sequência fonémica do discurso apresenta-se alterada, originando erros de união/separação das letras, sílabas e palavras;
- visuoespacial - demonstram alterações perceptivas da imagem dos grafemas ou de um conjunto de grafemas, originando rotações ou inversões (“p-b”), substituições de grafemas com formas semelhantes (“m-n”) e confusão de letras com dupla grafia (“ch-x”);
- dinâmica - revelam alterações na expressão escrita das suas ideias e na estruturação sintática das orações (escrevem frases desordenadas e textos confusos);
- semântica - existe uma alteração da análise conceptual (essencial para estabelecer limites entre as palavras), bem como da utilização dos sinais ortográficos;
- cultural - apresentam graves dificuldades na aprendizagem da ortografia convencional ou das regras gramaticais.

1.6.3.2. Causas

Citoler (1996, citado por Cruz, 2009) e Torres e Fernández (2001) apresentam várias explicações para as dificuldades disortográficas (Figura 10).

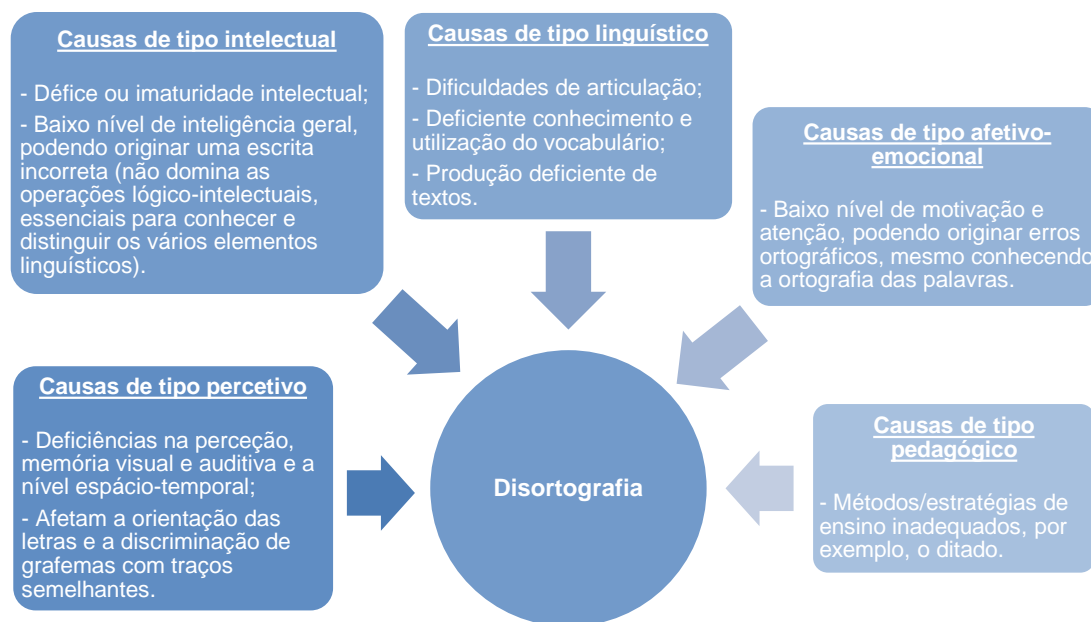


Figura 10 - Causas promotoras da disortografia (Citoler, 1996, citado por Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001)

1.6.3.3. Características

Os alunos disortográficos demonstram, na sua grande maioria, pouca vontade para escrever e os seus textos são pequenos, desorganizados e utilizam os sinais de pontuação de forma incorreta (Coelho, 2014).

A disortografia implica uma série de erros ortográficos que podem, por vezes, provocar uma total ininteligibilidade da escrita. Estes erros podem ser de natureza muito diversificada (Torres & Fernández, 2001). A Figura 11 sintetiza a classificação desses erros.

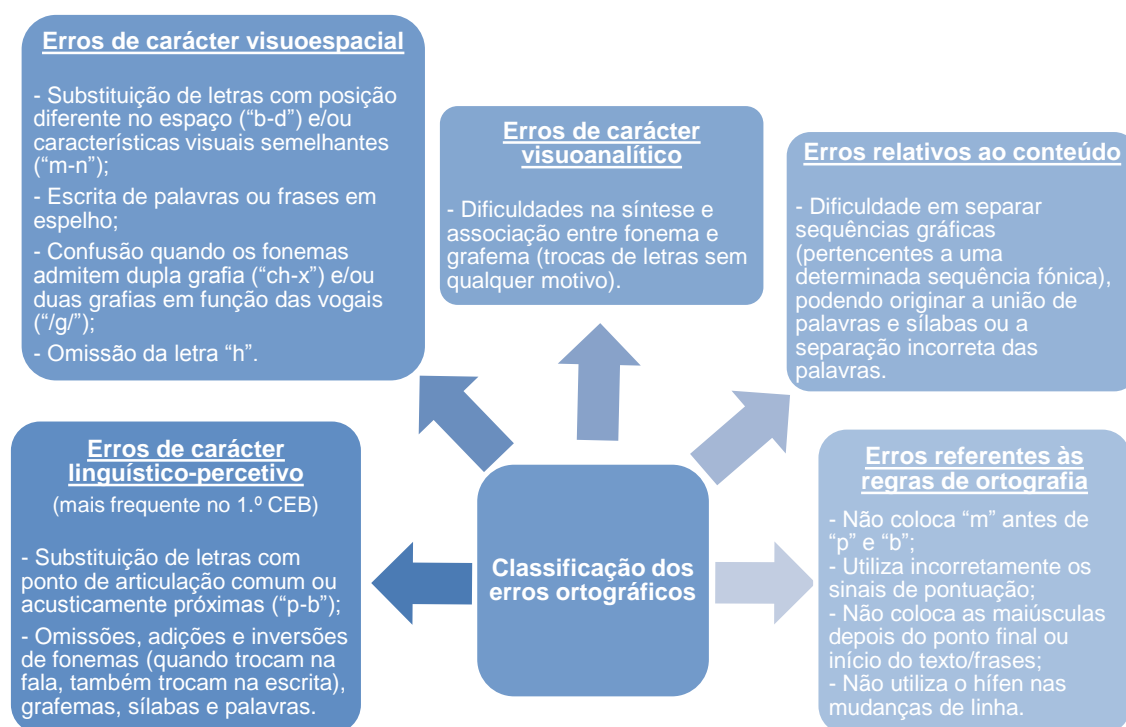


Figura 11 - Classificação dos erros ortográficos (Torres & Fernández, 2001)

1.6.3.4. Intervenção educativa

A intervenção junto dos alunos disortográficos obedece a uma diversidade de técnicas que tenha em conta, não apenas a correção dos erros ortográficos, mas também, entre outros, a perceção auditiva, visual e espaço-temporal, memória auditiva e visual e o vocabulário que podem influenciar a aprendizagem da ortografia. Torres e Fernández (2001) distinguem duas grandes dimensões de intervenção/reeducação da disortografia:

- intervenção sobre os fatores associados ao fracasso ortográfico (Figura 12);
- intervenção específica sobre os erros ortográficos (Figura 13).

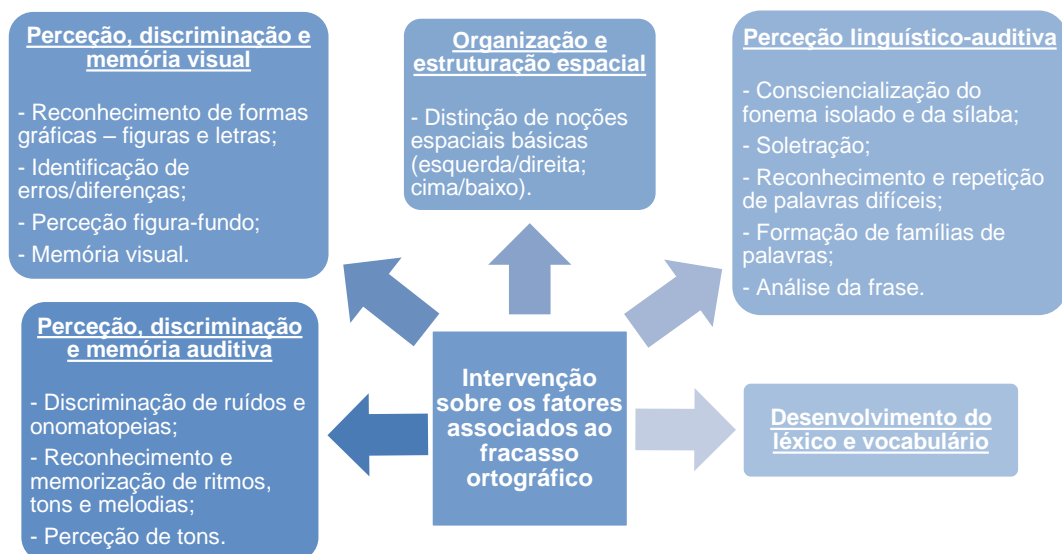


Figura 12 - Dimensão de intervenção/reeducação da disortografia (Torres & Fernández, 2001)

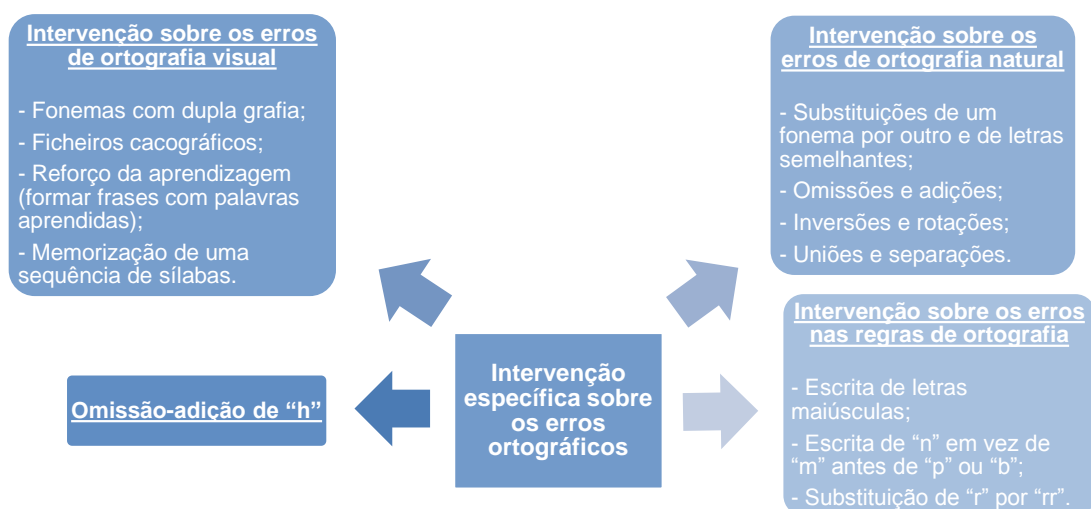


Figura 13 - Dimensão de intervenção/reeducação da disortografia (Torres & Fernández, 2001)

Para uma intervenção correta da disortografia é necessário conhecer as técnicas recomendadas e não recomendadas. O Quadro 6 apresenta estas técnicas (Torres & Fernández, 2001).

Quadro 6 - Técnicas pedagógicas recomendadas e não recomendadas em caso de disortografia (Torres & Fernández, 2001)

<u>Técnicas recomendadas</u>	<u>Técnicas não recomendadas</u>
<p><u>Inventários cacográficos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - o aluno regista os erros cometidos e, ao lado, escreve a palavra corretamente. <p><u>Ficheiros cacográficos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - cartões com as palavras nas quais o aluno costuma cometer erros; - na parte da frente do cartão aparece a palavra bem escrita e na parte de trás incompleta (omissão das letras onde se costumam verificar as incorreções); - ajuda a conhecer a escrita correta das palavras e reconhecer os erros que costuma cometer. 	<p><u>Ditados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - favorece a prática de um erro, permitindo a sua automatização; - não existe correção imediata dos erros. <p><u>Cópias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pouco interessante e monótona; - o aluno volta a escrever a palavra como fazia habitualmente. <p><u>Listas de palavras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - constituídas por palavras de ortografia difícil (muitas não fazem parte do léxico usual do aluno); - a motivação para as memorizar é nula (são rapidamente esquecidas).

Tal como nas outras DAE, no caso da disortografia, deve-se apoiar o aluno, auxiliá-lo sempre que necessário e evitar repreendê-lo pelos erros ortográficos cometidos. Sempre que possível, privilegiar-se a expressão oral, afastando o aluno do nervosismo e da ansiedade que a escrita lhe provoca (Coelho, 2014).

1.7. Consciência fonológica e as dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita

Existe uma relação entre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura e da Escrita (DAE_LE) e o desenvolvimento das pré-competências da literacia. Uma dessas pré-competências é a Consciência Fonológica (CF). Caso a criança apresente esta pré-competência bem desenvolvida, antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita, irá demonstrar um desempenho satisfatório nestes dois processos (Gamelas *et al.*, 2003, citado por Rios, 2011). Assim, as DAE_LE decorrem, na sua maioria, de um défice ao nível da CF, uma vez que as competências fonémicas ainda não foram desenvolvidas antes da aquisição da leitura e da escrita. A deteção e a intervenção precoce são indispensáveis para prevenir ou atenuar futuras dificuldades (Teles, 2004; Freitas *et al.*, 2007; Rios, 2011). Por este motivo, os Educadores de Infância (EI) e os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) devem atuar ao nível da prevenção das dificuldades de CF, bem como estimular o desenvolvimento desta competência, promovendo o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (Rios, 2011; Freitas *et al.*, 2007).

Capítulo 2 - Problematização e metodologia

O presente capítulo visa descrever e fundamentar as opções metodológicas tomadas para o estudo. Inicialmente é explicado o problema, os objetivos e as questões de investigação formuladas. Posteriormente, apresentamos a abordagem adotada, o *design* do estudo, os participantes e as técnicas, os instrumentos e procedimentos de recolha de dados. Por último, o tratamento e a análise dos dados.

2.1. Problema de investigação, objetivos e questões de investigação

O nosso problema de investigação foi despoletado não por uma situação em particular, mas por um interesse pessoal da temática em causa.

O percurso que efetuámos na literatura permitiu-nos verificar que a Consciência Fonológica (CF) desempenha uma função crucial na aprendizagem da leitura e da escrita (Rios, 2011). Nos dias de hoje, existem cada vez mais casos de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura e da Escrita (DAE_LE) (APPDAE, citado por Coelho, 2014), assim sendo é importante sensibilizar, não só os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), como também a própria família para esta problemática. A escola apresenta um papel fundamental face às DAE_LE, uma vez que é sobre ela que recai a maior responsabilidade na prevenção do insucesso escolar. Cabe aos docentes do 1.º CEB detetarem as dificuldades na leitura e na escrita dos alunos, uma vez que são as primeiras pessoas que contactam mais diretamente com os mesmos, no momento em que estão a iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Cogan, 2002, citado por Pinheiro, 2009).

Na investigação em Ciências Sociais e, em particular, em Educação parte-se inicialmente de um problema que implica a procura de respostas (Tuckman, 2012). De acordo com Sousa e Baptista (2011), “A escolha do problema deve ser feita de acordo com o interesse pessoal do investigador (...) [n]o caso de uma investigação em Educação, o problema poderá surgir através da revisão da literatura ou através da experiência ou vivências do investigador.” (p. 21). Posto isto, depois de delimitarmos a temática de interesse, passámos à fase seguinte: a formulação do problema de investigação, uma das tarefas mais difíceis deste processo (Tuckman, 2012), sendo a melhor forma de o fazer através de uma questão (Quivy & Campenhoudt, 2005; Tuckman, 2012). Procurámos que a nossa pergunta de partida refletisse as qualidades que Quivy e Campenhoudt (2005) defendem como necessárias, isto é, clareza (formulada de forma precisa, concisa e unívoca), exequibilidade (realista, face aos recursos que o investigador tem ao seu dispor) e pertinência (deve ajudar à compreensão dos fenómenos de estudo).

Assim, formulámos o seguinte problema de investigação:

Como promover as aprendizagens ao nível da leitura e da escrita dos alunos com DAE_LE através da estimulação da CF? Quais as perspetivas dos docentes do 1.º e do 2.º ano de escolaridade?

Associadas à questão geral, surgiram outras mais específicas:

Q1: *Quais as perspetivas dos docentes sobre o trabalho pedagógico com alunos com DAE_LE? Em que medida são consistentes com as indicações da literatura?*

Q2: *Que boas práticas pedagógicas, no domínio do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, os docentes sugerem, com base na sua experiência profissional? E em que medida são apoiadas pela literatura na área? Será que acrescentam elementos novos?*

Q3: *Como perspetivam o envolvimento das famílias no trabalho pedagógico com alunos com DAE_LE?*

A análise da literatura mostrou-nos que as DAE_LE estão associadas a um fraco desempenho ao nível das tarefas de CF (Freitas, Alves & Costa, 2007). Assim sendo, é crucial que a escola proporcione atividades neste âmbito, o mais precocemente possível, por forma a prevenir as dificuldades de leitura e escrita e promover o sucesso escolar (Rios, 2011; Freitas *et al.*, 2007).

Rios (2011) afirma que é adequado implementar estratégias de CF no momento em que as crianças entram para o Jardim de Infância (JI) e para o 1.º CEB. A autora acrescenta ainda ser essencial “... no 1.º CEB, o treino da consciência fonológica seja continuado de forma gradual e diariamente...” (p. 46).

Deve existir uma boa articulação entre todas as pessoas que intervêm junto do aluno com DAE_LE (Coelho, 2014), incluindo as famílias: quando os pais trabalham em colaboração com os docentes para o mesmo objetivo, o aluno ultrapassa mais rapidamente as suas dificuldades (Hennigh, 2003). Por este motivo, os pais devem partilhar informação com os docentes e saber como os podem ajudar e apoiar e vice-versa (Rief & Heimburge, 2000).

Perante a problemática e as questões apresentadas, definiram-se os seguintes objetivos gerais e específicos:

Ob1: *Caracterizar as perspetivas dos docentes sobre o trabalho pedagógico com alunos com DAE_LE quanto:*

- às condições ou requisitos necessários, bem como a capacidade da instituição educativa e dos docentes para responder de forma eficaz, às necessidades destes alunos;
- às principais dificuldades identificadas nestes alunos;
- ao envolvimento (real e necessário) das famílias e de outros parceiros educativos.

Ob2: *Identificar boas práticas de trabalho pedagógico com alunos com DAE_LE de professores do 1.º e do 2.º ano do 1.º CEB, baseadas nas suas experiências profissionais, designadamente:*

- a forma como a CF é estimulada em diferentes contextos educativos (JI, 1.º CEB e outros eventuais intervenientes), incluindo nos alunos com DAE_LE;
- outras estratégias desenvolvidas no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com os alunos com DAE_LE.

Ob3: *Reunir informação sobre a maior ou menor convergência, entre as perspetivas/boas práticas pedagógicas reportadas pelos docentes e as indicações da literatura sobre a problemática.*

2.2. Abordagem adotada e *design* do estudo

No presente estudo, optámos pela abordagem qualitativa por considerarmos ser a mais adequada para concretizar os objetivos a que nos propusemos. Segundo Sousa e Baptista (2011):

a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados, e não se coloca o problema de validade e da fiabilidade dos instrumentos, como acontece com a investigação quantitativa. (p. 56)

Os estudos qualitativos são do tipo indutivo e descritivo, uma vez que o investigador desenvolve conceitos e ideias através de padrões encontrados nos dados. Almeida e Freire (2003) afirmam que a investigação qualitativa ajuda o investigador a compreender os problemas encontrados e a explicar os fenómenos observados, sem fragmentar e sem descontextualizar a realidade, partindo dos próprios dados e não de teorias prévias. Bogdan e Biklen (1994) acrescentam outras características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o

instrumento principal, ou seja, o investigador recolhe os dados através da informação que obtém a partir do contacto direto; os dados recolhidos são geralmente em forma de texto (transcrições de entrevista, notas de campo, entre outros) e minuciosos; o significado é outro aspeto fundamental na abordagem qualitativa, pois o investigador interessa-se por compreender as perspetivas dos participantes.

Dentro da metodologia qualitativa, considerámos especialmente adequado o Estudo de Caso para identificarmos e compreendermos as perspetivas e práticas dos professores do 1.º e do 2.º ano de escolaridade de um estabelecimento de ensino em Lisboa, no domínio da estimulação da CF, em particular, de alunos com DAE_LE.

O Estudo de Caso é um dos *designs* mais utilizados na investigação naturalista (Bogdan & Biklen, 1994) e consiste na observação pormenorizada de um contexto ou indivíduo ou de um fenómeno, limitado no tempo e na ação. O investigador recolhe informação aprofundada, intensiva e detalhada "... de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo." (Sousa & Baptista, 2011, p. 64). Procurámos também que o nosso caso sob estudo reunisse as características essenciais defendidas por Merriam (1988, citado por Carmo & Ferreira, 1998): ser particular e heurístico (focado num fenómeno bem delimitado que se pretende compreender); descritivo; indutivo e holístico, ou seja, baseado num raciocínio indutivo e tem em conta a realidade envolvente e as suas interações com o fenómeno.

No quadro seguinte (Quadro 7) encontram-se representadas as várias fases e tarefas nucleares do nosso estudo, bem como a respetiva cronologia:

Quadro 7 - Fases e cronologia do estudo

Fases e tarefas	2015				2016							
	jun	jul	ago	set	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	
1.ª FASE												
Revisão da literatura												
Formulação problema e objetivos												
2.ª FASE												
Construção do guião da entrevista												
3.ª FASE												
Pedidos de autorização e convites												
Recolha e tratamento de dados												
4.ª FASE												
Análise/interpretação de resultados												
5.ª FASE												
Conclusões e reflexões finais												
Redação do documento final												

O estudo decorreu entre junho de 2015 e agosto de 2016. Houve um interregno entre outubro de 2015 a janeiro de 2016, período em que frequentámos aulas e realizámos a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II.

2.3. Contexto de realização do estudo e participantes

Contexto

A escolha do contexto de realização do estudo foi criteriosa e intencional, conforme Vale (2000, citado por Martins, 2006) defende para um Estudo de Caso. Um dos fatores que pesou na escolha deste contexto para o nosso estudo foi a conveniência, em termos de proximidade e facilidade de acesso, a que se juntou a familiaridade entretanto estabelecida com os respetivos profissionais de educação, dado que este estabelecimento de ensino foi o local onde realizámos as unidades curriculares de PES I e II. Durante a PES pudemos verificar que a instituição privilegiava o trabalho da Consciência Fonológica (CF) quer no Jardim de Infância (JI), quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), nomeadamente no 1.º e do 2.º ano de escolaridade.

A instituição em causa é privada, de cariz religioso e fica situada no concelho de Lisboa. Foi fundada em 1941² e possui atualmente cinco valências: JI, 1.º CEB, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. No colégio existem dois pavilhões, sendo um deles destinado à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB e o outro às restantes valências. Dispõe ainda de espaços próprios para a prática desportiva, laboratórios, auditórios e sala multimédia, salas específicas para o ensino das artes, das tecnologias e outros serviços. No colégio trabalham cerca de 125 docentes, dos quais 12 lecionam no 1.º CEB, sendo a sua maioria do sexo feminino.

De um modo geral, podemos afirmar com segurança que se trata de um estabelecimento de ensino com excecionais condições ao nível dos recursos humanos, infraestruturas e equipamentos escolares e didáticos.

No ano letivo 2015/2016, encontravam-se inscritos 1456 alunos, dos quais 330 frequentavam o 1.º CEB. De acordo com o projeto educativo da instituição, o nível socioeconómico das famílias é médio-alto.

Participantes

A seleção da amostra qualitativa foi intencional, pois tal como Aires (2011) afirma:

o investigador selecciona os sujeitos em função de um critério estratégico pessoal - os sujeitos que possuem um conhecimento mais profundos do problema a estudar, os que são mais facilmente abordáveis (...) ou os que voluntariamente se mostram disponíveis para colaborar com o investigador (p. 22).

² Informação retirada do respetivo Projeto Educativo de Escola 2015/2016

Procurámos, na seleção dos participantes, reunir todos os docentes do estabelecimento de ensino em causa que respeitassem os seguintes critérios:

- Serem docentes do 1.º e do 2.º ano de escolaridade, uma vez que são os anos mais favoráveis para a estimulação da CF (Rios, 2011), bem como para a aprendizagem da leitura e da escrita;
- Terem experiência profissional com alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura e da Escrita (DAE_LE);
- Utilizarem a CF como estratégia de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (Rios, 2011);
- Manifestarem disponibilidade e interesse para participar no estudo.

Com base nos critérios anteriores, participaram no nosso estudo todos os docentes do 1.º e do 2.º ano do estabelecimento de ensino, ou seja, seis docentes do sexo feminino: três lecionavam no 1.º ano e as restantes no 2.º ano de escolaridade. O Quadro 8 apresenta uma caracterização mais detalhada das participantes:

Quadro 8 - Dados descritivos sobre as participantes

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Formação inicial e pós-graduação	Lic. (ISEC)	Bac. (ISEC) Lic. em Matemática/ Ciências (ULHT) Espec. em AE (ISEC)	Lic. (ISEC)	Lic. (ESEJD) Espec. em AE (ISEC)	Lic. (ESEC)	Lic. (ISEC)
Experiência noutras instituições	Não	Em 3 escolas particulares, numa como diretora	Não	Numa escola particular	Numa escola particular	Não
Tempo de serviço (anos)	18	20	19	10	6	12
Formação inicial em NEE	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Formação contínua em NEE e DAE_LE	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Formação avançada em NEE	Não	Não	Não	Sim (mestrado)	Não	Não
Experiência com alunos DAE_LE	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ano de escolaridade que leciona, atualmente, no 1.º CEB	2.º ano	2.º ano	2.º ano	1.º ano	1.º ano	1.º ano

ISEC - Instituto Superior de Educação e Ciências

ULHT - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

ESEJD - Escola Superior de Educação João de Deus

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra

Lic. - Licenciatura

Bac. - Bacharelato

Espec. - Especialização

AE - Administração Educacional

Todas as participantes possuem licenciatura e a uma acresce um mestrado em Necessidades Educativas Especiais (NEE). A experiência profissional varia entre os seis e os vinte anos de serviço e inclui experiência pedagógica com alunos com

DAE_LE. Cinco das docentes realizaram formação contínua no âmbito das NEE e das DAE_LE. A docente que não fez formação contínua na área adquiriu algumas competências em NEE durante a sua formação inicial. Relativamente às competências sobre a promoção da CF, foram obtidas tanto na formação inicial como na contínua e/ou por autoaprendizagem (leituras).

2.4. Técnica, instrumento e procedimento de recolha de dados

2.4.1. Técnica: entrevista semidiretiva

Num estudo de caso podem utilizar-se diferentes técnicas de recolha de dados, tais como: a entrevista, análise documental e a observação (Carmo & Ferreira, 1998; Tuckman, 2012). No presente trabalho, optámos pela utilização da entrevista que nos pareceu especialmente adequada para responder aos objetivos a que nos propusemos.

A entrevista é uma conversa intencional que envolve um contacto direto (Quivy & Campenhoudt, 2005), normalmente entre duas pessoas. É dirigida por uma das pessoas e visa obter informações sobre a outra. Bogdan e Biklen (1994) referem que a entrevista é usada “... para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Entre as diferentes técnicas da entrevista, optou-se pela semidiretiva ou “semidirecta” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 192) para captar as representações dos participantes sobre a problemática em causa. A entrevista semidiretiva não é totalmente aberta, nem dirigida por um grande número de questões precisas. O entrevistador dispõe de uma série de perguntas abertas, através das quais recolhe informação do entrevistado. Não é necessário que o entrevistador coloque todas as questões pela ordem que anotou. É fundamental que o entrevistado possa falar abertamente, através das palavras que deseja e pela ordem que pretender (Quivy & Campenhoudt, 2005). O papel do investigador é o de orientador da entrevista, devendo encaminhá-la para os objetivos que se pretendem e colocar as questões às quais o entrevistado não chega por si próprio, tendo sempre em conta o momento mais oportuno e de forma natural. Ghiglione e Matalon (2001) afirmam que, na entrevista semidiretiva, o investigador tem conhecimento sobre todos os temas a abordar e sobre os quais irá recolher informação. No entanto, a forma como estes são introduzidos e abordados é deixada ao seu critério, tendo apenas uma orientação fixa no início da entrevista.

2.4.2. Instrumento - guião da entrevista - e procedimentos

Na entrevista semidiretiva deve existir um esquema como, por exemplo, uma grelha de temas ou um guião (Ghiglione & Matalon, 2001). É um instrumento de recolha de informação, constituído por um conjunto de questões, em formato de texto, que sustenta a realização da entrevista (Sousa & Baptista, 2011). Afonso (2005) defende que o guião deve ser construído:

a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise do projecto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta. (p. 99)

Seguindo as indicações da literatura, elaborámos um guião da entrevista (ver guião da entrevista, anexo 1) organizado por blocos temáticos/tópicos e respetivos objetivos, exemplos de questões e espaço para observações. O Quadro 9 sintetiza os temas abordados e respetivos referenciais teóricos.

Quadro 9 - Tópicos centrais do guião da entrevista

Tópicos da entrevista	Descrição
A. Entrevistada	Elementos gerais da sua formação inicial e contínua e do seu percurso profissional, até ao momento atual.
B. Experiência profissional, relacionada com as DAE_LE	Informação sobre a sua experiência com alunos com DAE_LE, até ao momento atual. Utilização dos exercícios de CF (Rios, 2011) no ensino-aprendizagem destes alunos (Freitas, Alves & Costa, 2007).
C. Abordagem atual em casos de DAE_LE	Identificar outras estratégias de ensino-aprendizagem atualmente utilizadas, para além da CF, com alunos com DAE_LE. Verificar a existência da articulação com a equipa pedagógica, nos casos de DAE_LE (Coelho, 2014). Compreender o trabalho que é desenvolvido no JI, ao nível da CF (Rios, 2011).
D. Envolvimento das famílias na abordagem às DAE_LE	Caracterizar as representações das docentes quanto ao tipo de envolvimento parental, existente com alunos com DAE_LE (Hennigh, 2003; Rief & Heimburge, 2000; Hartwig, 1984, citado por Hennigh, 2003).
E. Preparação da escola e dos docentes para lidar com as DAE_LE	Identificar a opinião sobre a capacidade/preparação da escola (Coelho, 2014) e dos docentes (Cogan, 2002; Formosinho, 1991), para responder às necessidades educativas dos alunos com DAE_LE.

A técnica da entrevista exige alguns cuidados para promover a qualidade da informação recolhida e que incluem os primeiros contactos com os entrevistados, o controlo das características do local de realização, além dos cuidados específicos na condução da entrevista (Ghiglione & Matalon, 2001).

Primeiros contactos

Após a autorização dos pedidos formais para a realização das entrevistas, por parte da diretora e da coordenadora do 1.º CEB da instituição, procurámos estabelecer um primeiro contacto presencial com as entrevistadas, no respetivo local de trabalho. Transmitiram-se todas as informações consideradas pertinentes sobre o tema da dissertação, bem como o objetivo geral da entrevista, assim como a necessidade e a importância da sua colaboração e ainda o tempo previsto para a duração da entrevista (Sousa & Baptista, 2011; Ghiglione & Matalon, 2001). Aceitaram colaborar no estudo, tendo posteriormente sido definida a data, a hora e o local da realização da mesma.

Escolha do local

O local onde se realiza a entrevista, bem como a duração da mesma são fatores que podem condicionar a informação recolhida (Sousa & Baptista, 2011; Ghiglione & Matalon, 2001): o local deve ser agradável, calmo, sem distrações e com privacidade. Todas as entrevistas foram realizadas no local de trabalho das participantes, numa sala à sua escolha, para que se sentissem mais à vontade com o entrevistador. As entrevistas de E1, E2 e E3 foram realizadas na biblioteca do 1.º CEB; a de E4 decorreu num dos gabinetes de psicologia; a de E5, na sala de Educação Moral Religiosa Católica e a de E6, numa das salas de apoio. Todas as entrevistas decorreram durante o tempo da disciplina de Inglês, uma vez que é lecionada por um docente diferente e em espaços onde apenas se encontrava a entrevistada e o entrevistador.

Condução e tempo de duração da entrevista

Conforme as indicações da literatura (Sousa & Baptista, 2011), iniciámos a entrevista com uma explicação breve sobre a mesma, respeitante à sua finalidade e enquadramento, semelhante à efetuada aquando do primeiro contacto (Ghiglione & Matalon, 2001). Pedimos autorização para gravar os depoimentos em áudio, no sentido de viabilizar uma transcrição correta do discurso, assegurando a confidencialidade e o anonimato. Todas as entrevistas foram gravadas.

Durante a condução da entrevista tivemos o cuidado de respeitar as indicações da literatura sobre o assunto (e.g. Ghiglione & Matalon, 2001; Sousa, & Batista, 2011), incluindo: flexibilidade em relação ao guião; atitude de compreensão e simpatia face aos depoimentos; cuidado na linguagem utilizada; reforço ao aprofundamento das ideias.

O tempo de duração da entrevista deve ser anunciado ao entrevistado, no início da mesma (Sousa & Baptista, 2011; Ghiglione & Matalon, 2001). Definimos um tempo aproximado de 30 a 35 minutos. As gravações tiveram uma duração total de 2 horas e 35 minutos.

2.5. Tratamento e análise de dados

Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento da informação que Berelson (1952, 1968, citado por Carmo & Ferreira, 1998) define como: “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação.” (p. 251). Permite fazer inferências sobre a informação recolhida, com base numa lógica definida (Vala, 1986), viabilizando a passagem da descrição para a interpretação, ao mesmo tempo que se atribui sentido às características do material recolhido (Bardin, 1977).

No processo de análise de conteúdo seguimos as etapas sugeridas na literatura (Vala, 1986; Carmo & Ferreira, 1998) e que a seguir se descrevem.

Definição dos objetivos e do quadro de referência teórico

Procurámos que a análise de conteúdo nos ajudasse a compreender, explorar e aprofundar, qualitativamente, as dimensões do fenómeno em causa: as perspetivas dos docentes do 1.º e do 2.º ano de escolaridade, sobre a promoção das aprendizagens ao nível da leitura e da escrita em alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura e da Escrita (DAE_LE), através da estimulação da Consciência Fonológica (CF). Assim, tanto os objetivos como o referencial teórico de análise corresponderam aos do estudo global.

Constituição do corpus da análise

As gravações áudio das entrevistas foram transcritas na íntegra (ver protocolos das entrevistas, anexo 2), constituindo-se assim o nosso *corpus* de análise (Bardin, 1977). Tivemos especial cuidado nesta tarefa no sentido de reproduzirmos em texto, o mais fielmente possível, o ambiente vivenciado durante as gravações (Ghiglione & Matalon, 2001; Sousa & Baptista, 2011).

Unidades de análise

Definiram-se os três tipos de unidades de análise, conforme as indicações da literatura (Vala, 1986; Carmo & Ferreira, 1998):

- Unidades de Registo (UR) - corresponderam aos mais pequenos segmentos de texto com sentido, para promover a objetividade da análise e dos resultados;
- Unidades de Contexto - servem para contextualizar a UR, ajudando o analista a compreender a mesma (Bardin, 1977). Correspondeu a todos os enquadramentos verbais (frase, parágrafo, perguntas do entrevistador e respostas anteriores);
- Unidades de Enumeração (UE) - envolvem o processo de quantificação, possibilitando ao investigador "... contar a frequência de uma categoria..." (Vala, 1986, p. 115). No nosso estudo as UE corresponderam ao número de sujeitos que fez referência a uma dada (sub)categoria.

Categorização

As categorias são definidas, por Bardin (1977) como "... rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo)" (p. 117), agrupadas por forma a encontrar o que há de comum entre eles.

A elaboração do sistema de categorias pode ser definida "*a priori*" e "*a posteriori*" (Vala, 1986; Carmo & Ferreira, 1998, p. 255). No primeiro caso, as categorias são definidas antecipadamente pelo investigador, com base no quadro teórico. No segundo caso, as categorias não são definidas antecipadamente e não apresentam qualquer pressuposto teórico, uma vez que são "auto-geradoras dos resultados" (Ghiglione & Matalon, 1980, citado por Vala, 1986, p. 113). A construção do nosso sistema de categorias foi feita através da combinação destes dois processos, ou seja, adotámos uma abordagem mista e procurámos que todas as categorias respeitassem as características essenciais à sua validade interna (Vala, 1986; Carmo & Ferreira, 1998; Ghiglione & Matalon, 2001):

- exaustividade - o conteúdo considerado importante de classificar deve ser integralmente incluído nas categorias;
- exclusividade - os mesmos elementos devem pertencer a uma só categoria;
- objetividade - as características de cada categoria devem ser explícitas, sem ambiguidade e claras, por forma a que outros codificadores classifiquem os mesmos elementos, nas mesmas categorias;
- pertinência - deve existir uma relação com os objetivos e com o conteúdo que está a ser classificado.

A elaboração do sistema de categorias considerou ainda outros elementos sugeridos por Lima (2013, p. 10): “códigos numéricos” para identificar cada categoria e subcategoria; “designação curta” de cada categoria e subcategoria; “definição por extenso” de cada uma das categorias e subcategorias; “exemplos típicos” de UR que ajudam a ilustrar a natureza dos segmentos de informação presentes em cada categoria e/ou subcategoria.

Efetuámos também a análise de fiabilidade da grelha de categorias, seguindo as indicações da literatura para o efeito (Lima, 2013; Vala, 1986): seleccionámos aleatoriamente uma amostra de 140 UR (20% do total dos segmentos de texto) e procedemos à identificação de inconsistências intracodificador (teste-reteste), isto é, procurámos medir o grau de invariabilidade ou estabilidade do processo de codificação (Lima, 2013). Neste tipo de fiabilidade um codificador volta a realizar o mesmo procedimento de codificação que aplicou anteriormente (Vala, 1986; Lima, 2013). O procedimento foi feito com um intervalo de 10 dias. Obteve-se uma concordância de 93%. Apesar de necessária, a estabilidade é uma medida de fiabilidade pobre ou fraca (Krippendorff, 2013) pelo que se mostrou necessário analisar igualmente a concordância entre codificadores ou fiabilidade intercodificadores (teste-teste). Este segundo tipo de fiabilidade envolve o trabalho de dois codificadores diferentes que codificam o mesmo material, trabalhando de forma independente (Lima, 2013). Para o efeito, recorremos a um analista externo, especialista em análise de conteúdo em contexto de investigação educacional. Ambos codificaram uma nova amostra aleatória de 140 UR, trabalhando de forma independente (Lima, 2013). Para o cálculo da fiabilidade intercodificadores, utilizámos o *alpha* de Krippendorff (*Kalpha*) calculado no *IBM SPSS Statistics* (versão 21) e com recurso à macro de Hayes (Hayes & Krippendorff, 2007). Obteve-se um *Kalpha* de .76 (para variáveis nominais e como uma *bootstrap sample* de 2000; ver anexo 3), o que para Krippendorff (2013) representa uma fiabilidade aceitável.

Importa salientar que o processo de categorização foi feito com recurso ao *software* MAXQDA (*Qualitative and Mixed Methods Data Analysis Software* - demo, versão 12.03). Trata-se de um recurso que promove substancialmente a validade interna da análise de conteúdo.

A grelha geral de categorias com as respetivas definições encontra-se em anexo (ver Dicionário de Categorias, anexo 4).

Capítulo 3 - Resultados

3.1. Apresentação e discussão de resultados

Neste capítulo iremos apresentar e discutir os resultados apurados, tendo por base os objetivos gerais e específicos do estudo e o referencial teórico.

No total, selecionaram-se 707 Unidades de Registo (UR), distribuídas por 66 (sub)categorias, 46 das quais emergentes, organizadas em quatro temas que considerámos relevantes face aos objetivos do estudo.

O material verbal reunido foi bastante rico e diversificado, em parte fruto da técnica de recolha de dados utilizada - a entrevista semidiretiva. Apresentá-los aqui, na sua globalidade, tornar-se-ia fastidioso e pouco produtivo pelo que considerámos preferível colocar em anexo os resultados globais (ver Tabela 1, anexo 5) e destacar neste ponto do trabalho os que respondem mais diretamente aos objetivos gerais e específicos propostos.

a) *Perspetivas sobre o trabalho pedagógico com alunos com DAE_LE* (objetivo 1)

- *Condições/requisitos necessários para responder eficazmente às DAE_LE*

Os resultados da análise incluíram uma categoria sobre as perceções das participantes, quanto às condições/requisitos necessários para uma abordagem eficaz às DAE_LE (ver Tabela 1).

Tabela 1 – *Condições ou requisitos necessários para responder eficazmente às DAE_LE*

Categoria	Subcategorias (Subcat.)	EU	UR	
		Fa	Fa	%
13. Condições necessárias para responder eficazmente às DAE_LE *	<i>13.1. Intervenção precoce, apoio e motivação minimizam as dificuldades de leitura e escrita</i>	5	16	21,3
	<i>13.2. Ensino e recursos educativos adaptados e estimulantes</i>	5	13	17,3
	<i>13.3. Adaptação dos exercícios</i>	6	15	20,0
	<i>13.4. Os docentes devem ter formação em DAE_LE</i>	5	13	17,3
	<i>13.5. Mais diálogo e partilha de informação, principalmente entre docentes</i>	4	14	18,7
	<i>13.6. Os pais devem ter formação em DAE_LE</i>	1	4	5,3
Subtotal:			75	100,0

Nota: * (sub)categorias definida *a priori*; em itálico (sub)categorias emergentes.

Um dos requisitos mais apontados diz respeito a uma abordagem individualizada com os alunos com DAE_LE (*Intervenção precoce, apoio e motivação minimizam as dificuldades de leitura e escrita* - subcat 13.1) e que se concretiza da seguinte forma:

- através de uma intervenção precoce, isto é, logo que surgem os primeiros sinais de eventuais DAE_LE. Este requisito é defendido por Teles (2004) e por Torres e Fernández (2001) como um dos mais importantes para a prevenção ou minimização das dificuldades dos alunos. Os que evidenciam dificuldades no início da aprendizagem da leitura e escrita dificilmente recuperam se não forem objeto de uma atenção precoce e diferenciada. Para o efeito, o docente deve ser capaz de sinalizar e encaminhar atempadamente os alunos (Teles, 2004; Cogan, 2002, citado por Pinheiro, 2009);
- através de um apoio individual continuado, na medida em que os alunos com DAE_LE podem despende mais tempo a aprender e a realizar as tarefas (Hennigh, 2003; Coelho, 2014),

«eu acho que o aluno [com DAE_LE] nesses casos precisa muito mais do apoio do professor, e de muito mais tempo, e de uma explicação mais detalhada e com outro tipo de estratégias» [E6_I109-111].

Um apoio mais individualizado possibilita também a utilização de estratégias mais diversificadas, promovendo no aluno a sua motivação, autoconfiança e autoestima (Coelho, 2014);

- através de um incentivo e motivação mais intensos, por parte do docente, para que os alunos com DAE_LE consigam aprender com mais sucesso (Hennigh, 2003) pois, habitualmente, sentem-se desmotivados e incomodados na realização das tarefas e, conseqüentemente, frustrados pelos sucessivos fracassos (Coelho, 2014).

A maioria das entrevistadas (UE=5) defendeu a necessidade de um *Ensino e de recursos educativos adaptados e estimulantes* (subcat. 13.2): em vez de depender dos manuais, o ensino das letras será mais adequado se recorrer a instrumentos adaptados e/ou especificamente construídos para os alunos,

«nós próprias, as professoras do 1.º ano, já tivemos a falar no início do ano, que se calhar é importante não seguirmos sempre os manuais [de português], porque mesmo a ordem pela qual as letras veem nos manuais, não facilita por vezes o ensino e a aprendizagem que eles têm da leitura e da escrita.» [E5_I247-250].

A utilização e criação de materiais manipuláveis/concretos, interessantes e estimulantes, é defendida por Coelho (2014), na medida em que facilitam o processo de aprendizagem dos alunos com DAE_LE, minimizando as suas dificuldades. As novas tecnologias são apresentadas, pela literatura consultada, como exemplo de um

excelente recurso para o ensino-aprendizagem dos alunos com DAE_LE (Coelho, 2014), ideia também expressa por uma das entrevistadas,

«Se nós [docentes] conseguirmos integrar [as novas tecnologias] na aula, os motiva e portanto concentra mais facilmente a atenção deles [alunos com DAE_LE] e isso proporciona uma aprendizagem se calhar mais fácil e mais aliciante e mais atrativa para eles» [E6_130-133].

A *Adaptação dos exercícios* (subcat. 13.3) é consensualmente considerada pelas entrevistadas como um requisito para uma resposta eficaz aos alunos com DAE_LE. Os exercícios devem ser adequados às suas capacidades e dificuldades (Coelho, 2014),

«No início é necessário adaptar estes exercícios [às necessidades dos alunos com DAE_LE], é necessário fazer coisas diferentes com eles [alunos com DAE_LE]» [E5_1224-225].

Por outro lado, a adaptação dos exercícios inclui uma complexidade crescente e gradual dos mesmos. Trata-se de uma referência apontada por Coelho (2014) que permite aos alunos ultrapassar as dificuldades e adquirir um ritmo de trabalho semelhante ao dos colegas:

«Vai chegar uma altura que elas [as crianças com DAE_LE] vão [ultrapassar as dificuldades e] fazer os mesmos exercícios que a turma.» [E1_181-182].

Por último, os resultados salientaram, tanto pela concordância entre as entrevistadas (UE=5), como pela intensidade dos seus discursos (UR=13; 17,3%), a necessidade de formação contínua em DAE_LE do corpo docente (*Os docentes devem ter formação em DAE_LE* - subcat. 13.4). A formação contínua é fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Formosinho, 1991). No caso das DAE_LE, é uma condição essencial para lidar de forma adequada com as dificuldades dos alunos (Cogan, 2002, citado por Pinheiro, 2009). Todavia, quatro das participantes consideraram que atualmente a maioria dos docentes (ainda) não possui as competências necessárias para trabalhar com estes alunos (Tabela 2, subcat. 14.1 - *Faltam competências formais em DAE_LE aos docentes*), o que põe em causa a qualidade da sua ação educativa junto dos mesmos.

Além da formação contínua, os resultados da análise salientaram outros mecanismos mais informais de aprendizagem sobre as DAE_LE, tal como o *Diálogo e a partilha de informação, principalmente entre docentes* (subcat. 13.5).

Embora com pouca expressão nos resultados, não podemos deixar de salientar a defesa por uma das entrevistadas, da formação dos pais em DAE_LE (*Os pais devem ter formação em DAE_LE* - subcat. 13.6) para prevenir eventuais faltas de colaboração ou práticas educativas inadequadas:

«[para que os pais colaborassem mais] era importante, nós [colégio] termos tipo um ciclo de formação, em que os pais [dos alunos com DAE_LE] pudessem vir, falar sobre as dúvidas [que têm sobre as dificuldades dos filhos]» [E1_I336-337].

A existir esta formação, ajudaria a esclarecer os pais e a torná-los mais aptos a trabalhar em sintonia com os docentes para alcançarem o mesmo objetivo: ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades (Hennigh, 2003).

- *Capacidade da instituição e dos docentes para responder eficazmente às necessidades dos alunos com DAE_LE*

As participantes foram inquiridas sobre a capacidade e a preparação do estabelecimento de ensino onde trabalham e respetivo corpo docente, para responderem às necessidades dos alunos com DAE_LE. A Tabela 2 reporta as opiniões identificadas.

Tabela 2 – *Capacidade da instituição e dos docentes para responder eficazmente às necessidades dos alunos com DAE_LE*

Categoria	Subcategorias (Subcat.)	EU	UR	
		Fa	Fa	%
14. (In)capacidade atual dos docentes/escola para responder às DAE_LE *	14.1. <i>Faltam competências formais em DAE_LE aos docentes</i>	4	9	18,0
	14.2. <i>É difícil trabalhar com turmas grandes</i>	6	19	38,0
	14.3. <i>O colégio tem os apoios necessários</i>	6	22	44,0
	Subtotal:		50	100,0

Nota: * (sub)categorias definida *a priori*; em itálico (sub)categorias emergentes.

À *Falta de competências formais em DAE_LE* (subcat. 14.1), ou seja, adquiridas através da formação, acrescem as *Dificuldades em trabalhar com turmas grandes* (subcat. 14.2), dois fatores que condicionam uma intervenção/apoio mais individualizada com os alunos com DAE_LE.

A capacidade do colégio para responder às DAE_LE (*O colégio tem os apoios necessários* - subcat. 14.1) salientou-se, tanto pela concordância entre as entrevistadas (UE=6), como pela intensidade dos seus discursos (UR=22; 44%). A instituição onde lecionam reúne as condições necessárias para dar resposta aos alunos com DAE_LE, uma vez que dispõe de profissionais especializados, como psicólogos e serviço de Educação Especial (EE) que têm por função detetar, diagnosticar, intervir e acompanhar quando necessário (Coelho, 2014).

- *Principais dificuldades identificadas nos alunos com DAE_LE*

As perspectivas das entrevistadas sobre o trabalho pedagógico no âmbito das DAE_LE (objetivo 1), no seu entender, também incluíram representações sobre as principais dificuldades que estes alunos apresentam (Tabela 3).

Tabela 3 – Principais dificuldades identificadas nos alunos com DAE_LE

Categorias (Cat.)	Subcategorias (Subcat.)	EU	UR	
		Fa	Fa	%
5. Características gerais dos alunos com DAE_LE *	5.1. <i>Imaturidade/Baixa estimulação</i>	2	3	15,8
	5.2. <i>Limitação na comunicação oral</i>	3	4	21,1
	5.3. <i>Dificuldade em acompanhar o ritmo da turma</i>	5	12	63,2
	Subtotal:		19	100,0
6. Dificuldades específicas dos alunos com DAE_LE *	6.1. <i>Dificuldades na consciência da palavra, silábica e fonêmica</i>	5	12	27,3
	6.2. <i>Dificuldades no reconhecimento/sequência das letras</i>	4	10	22,7
	6.3. <i>Dificuldades diversificadas na leitura e na escrita</i>	6	17	38,6
	6.4. <i>Dificuldades em responder a questões longas</i>	1	5	11,4
	Subtotal:		44	100,0

Nota: * (sub)categorias definida *a priori*; em itálico (sub)categorias emergentes.

Não podemos deixar de salientar a *Limitação na comunicação e/ou expressão oral* (subcat. 5.2) dos alunos com DAE_LE, muito embora apenas três das participantes a tenha reportado. Trata-se de um fator que Coelho (2014) também realça. Aliás, parece existir uma forte relação entre a linguagem oral e as dificuldades de leitura e escrita (Cervera, 2001, citado por Rios, 2011). Os alunos com dificuldades na linguagem/fala apresentam maiores probabilidades de terem dificuldades na leitura e na escrita (Rios, 2011; Cruz, 2009). Os mais eficientes na linguagem oral, durante a idade precoce, mais facilmente se tornam bons leitores (Coelho, 2014). Por este motivo, devem ser promovidas competências ao nível da oralidade, em contexto escolar, de modo a prevenir o insucesso nas tarefas de leitura e escrita (Freitas, Alves & Costa, 2007).

As *Dificuldades em acompanhar o ritmo da turma* (subcat. 5.3), testemunhadas tanto por Coelho (2014) como por Hennigh (2003), levam a que estes alunos necessitem de instruções mais claras, precisas e de um ritmo mais lento ou repetitivo. As dificuldades podem estender-se à área da matemática – discalculia (Frank & Livingston, 2004; Coelho, 2014). O docente deve valorizar as capacidades do aluno e recorrer a estratégias alternativas e inovadoras, apoiando-o e reforçando os seus pontos fortes, permitindo aos mesmos ultrapassar as suas dificuldades (Coelho, 2014).

Entre as dificuldades específicas de aprendizagem dos alunos com DAE_LE (Tabela 3, cat. 6) apontadas pelas participantes, destacaram-se duas (subcats. 6.1 e 6.3):

- ao nível da Consciência Fonológica, principalmente *Na consciência da palavra, silábica e fonémica* (subcat. 6.1). Tais dificuldades refletem-se, respetivamente, nas tarefas de ordenação de palavras, na junção de sílabas, na divisão silábica (Coelho, 2014), na conversão de letras em sons (Hennigh, 2003), confundindo letras com um ponto de articulação comum e com sons similares (Coelho, 2014). Uma das entrevistadas testemunha este último problema,

«a seguir [à aprendizagem da letra "p" e da letra "t"] é o "d", que também é parecido [refere-se ao som da letra], portanto é difícil [dificuldade em distinguir os sons das letras] para eles [alunos com DAE_LE].» [E1_144];

- *dificuldades diversificadas na leitura e na escrita* (subcat. 6.3), um aspeto reconhecido pela literatura (Frank & Livingston, 2004; Coelho, 2014; Teles, 2009; Rebelo, 2001) como um dos principais obstáculos ao sucesso escolar. É no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que os professores se deparam com os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita (Pinheiro, 2009). Podem ocorrer ou serem detetados durante a aquisição ou nos atos de leitura e escrita (Rebelo, 2001). Nos primeiros anos de escolaridade, as aprendizagens da leitura e da escrita fazem-se paralelamente. Se os alunos apresentarem dificuldades em alguma delas, consequentemente irão revelar problemas na outra (Dumont, 1984, citado por Rebelo, 2001), uma situação que, no caso sob estudo, levou a situações de reeducação da leitura e da escrita:

«[a criança com DAE_LE, que tem no grupo que está a lecionar no momento atual] não conseguiu no primeiro ano [aprender a ler e a escrever]... e que agora [2.º ano] está a fazer uma reeducação, quase, desta leitura e da escrita.» [E2_141-143].

A reeducação tem como principal objetivo corrigir as funções que se encontram alteradas, a partir das capacidades disponíveis, por forma a atingir os níveis satisfatórios da leitura e da escrita (Torres & Fernández, 2001).

As dificuldades de leitura e escrita podem também incidir sobre, entre outras (ver Dicionário de Categorias, anexo 3), o traçado ou a grafia – disgrafia (e.g. Cruz, 2009; APPDAE, 2016). São problemas de execução gráfica que provocam cansaço muscular o que, por sua vez, é responsável por uma caligrafia deficiente (APPDAE, 2016), ideia também expressa por uma das entrevistadas:

«[a aluna com DAE_LE tem] uma grafia muito, não quero dizer deficitária, mas um bocadinho diferente dos colegas... faz uma grafia com muita dificuldade» [E6_149-150].

- *Envolvimento (real e necessário) das famílias e de outros parceiros educativos*

O trabalho pedagógico das docentes participantes no domínio das DAE_LE envolve a família e outros parceiros educativos, essenciais para uma resposta eficaz às necessidades destes alunos (Tabela 4).

Tabela 4 – *Envolvimento das famílias e de outros parceiros educativos*

Categorias (Cat.)	Subcategorias (Subcat.)	EU	UR	
		Fa	Fa	%
11. Organização da equipa educativa para responder às DAE_LE *	11.1. <i>Há articulação entre docentes do 1.º CEB</i>	6	19	30,6
	11.2. <i>Promove-se a continuidade educativa entre o JI e o 1.º CEB</i>	6	21	33,9
	11.3. <i>Há articulação entre docentes titulares e outros profissionais de educação (ex: psicólogos, docentes de EE e professores de apoio)</i>	6	22	35,5
	Subtotal:		62	100,0
12. A família e as DAE_LE *	12.1. <i>Geralmente os pais aceitam espontaneamente as DAE_LE dos filhos</i>	6	18	14,6
	12.2. <i>Há por vezes uma atitude de negação dos pais, em relação às DAE_LE</i>	6	29	23,6
	12.3. <i>Há uma colaboração positiva (na maioria dos casos) entre pais e docentes</i>	6	31	25,2
	12.4. <i>Há articulação entre os docentes do 1.º CEB e as famílias</i>	6	8	6,5
	12.5. <i>Há articulação entre o serviço de EE e as famílias</i>	3	5	4,1
	12.6. <i>A colaboração das famílias é determinante para a evolução positiva das DAE_LE</i>	4	8	6,5
	12.7. <i>Há fatores concretos que explicam a falta de colaboração das famílias</i>	5	24	19,5
	Subtotal:		123	100,0

Nota: * (sub)categorias definida *a priori*; em itálico (sub)categorias emergentes.

É fundamental a existência de uma articulação entre todas as pessoas que intervêm junto do alunos com DAE_LE (Coelho, 2014). Os resultados da análise mostraram uma concordância elevada entre as entrevistadas quanto à qualidade da *Organização da equipa educativa do colégio para responder às DAE_LE* (cat. 11), a saber:

- *há articulação entre docentes do 1.º CEB* (subcat. 11.1) na partilha de estratégias e dificuldades no trabalho com os alunos com DAE_LE. Pinheiro (2009) considera inclusive, que os docentes com estes alunos devem aplicar todos os seus conhecimentos e partilhar os saberes e as experiências com colegas, para prevenir uma atitude de negação dos alunos face à escola. No entanto, as participantes esclarecem que esta articulação se evidencia mais entre os docentes do mesmo ano de escolaridade, do que entre docentes de diferentes anos:

«E claro que falamos mais com as professoras que estão no mesmo ano que nós, mas eu peço muita ajuda a outros professores.» [E5_I314-315].

- há *promoção da continuidade educativa entre o Jardim de Infância (JI) e o 1.º CEB* (subcat. 11.2). O conhecimento que o Educador de Infância (EI) detém da criança e do modo como ela evolui é enriquecido pela partilha com outros responsáveis pela sua educação, por exemplo, colegas e auxiliares de ação educativa. A continuidade educativa, ou seja, a transição harmoniosa de um contexto educativo para outro, é um dos fatores promotores do sucesso escolar (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto). A articulação entre as famílias, os EI e docentes de 1.º CEB viabiliza a continuidade educativa (Serra, Costa & Portugal, 2004; Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto). As seis participantes testemunharam uma boa articulação com os EI, concretizada em reuniões prévias à transição de ciclo, para partilha de informações sobre as crianças. Este trabalho conjunto permite a identificação, sinalização, avaliação e acompanhamento de alunos que evidenciam sinais de dificuldades, possibilitando a implementação de programas de intervenção precoce ao nível da leitura e da escrita (Teles, 2004), um aspeto também salientando pelas participantes (ver Tabela 1, subcat. 13.1) e já comentado anteriormente;

- há *articulação entre docentes titulares e outros profissionais de educação* (subcat. 11.3) que intervêm junto do alunos com DAE_LE, tais como: psicólogos, docentes de Educação Especial (EE) e professores de apoio. Esta articulação permite a partilha de estratégias/técnicas e dificuldades sentidas. Pinheiro (2009) salienta que, quando o professor não tem formação específica nesta área, como é o caso de uma das entrevistadas:

«[como a docente não tem formação contínua na área das DAE_LE, para conseguir ultrapassar as dificuldades que sente no trabalho com os alunos com DAE_LE tem] sempre que recorrer ao serviço de educação especial.» [E6_I103-104],

o serviço de EE tem o dever de disponibilizar informação para que o docente possa lidar corretamente com as dificuldades do aluno. Os professores titulares devem estar preparados para detetar as dificuldades dos seus alunos e encaminhar atempadamente os mesmos para os docentes de EE (Teles, 2004; Cogan, 2002, citado por Pinheiro, 2009), que são os responsáveis pelo diagnóstico e confirmação das DAE_LE (Hennigh, 2003; Coelho, 2014). Após a confirmação do mesmo, o serviço de EE deve partilhar ideias com os docentes para, em conjunto, encontrarem estratégias adequadas às necessidades do aluno (Pinheiro, 2009), ideia também expressa por uma participante:

«quando há crianças [DAE_LE] e existem dificuldades num determinado número de crianças, quando reportamos e trabalhamos em equipa com o serviço de educação especial, que nos dão estratégias e combinamos depois os acompanhamentos que eles em gabinete ou na sala de aula dão a esses alunos.» [E6_I244-247].

As entrevistadas recorrem preferencialmente ao serviço de EE e aos psicólogos para a intervenção e reeducação dos alunos com DAE_LE e reportam que, quando são acompanhados por estes profissionais, evidenciam-se nestes alunos mudanças muito positivas:

«[a evolução positiva da aluna com DAE_LE] tem sido, com o apoio das outras terapias [terapia da fala] e outros acompanhamentos [serviço de psicologia e de EE] do colégio.» [E2_I222-223].

Para além da organização de toda a equipa educativa, a família constitui um alicerce fundamental para os alunos com DAE_LE (Pinheiro, 2009; Hennigh, 2003). Os resultados da análise de conteúdo evidenciaram duas atitudes, quase antagónicas, quanto aos comportamentos e reações das famílias perante as DAE_LE dos filhos (*A família e as DAE_LE* - cat. 12):

- (a) *há por vezes uma atitude de negação dos pais, em relação às DAE_LE* (subcat. 12.2). Quando se confirma o diagnóstico de DAE_LE, a reação dos pais é sentir que o seu filho tem uma doença (Hartwig, 1984, citado por Hennigh, 2003):

«Sentarmo-nos ali com o professor e ouvirmos o professor dizer que o nosso filho tem dificuldades e que precisa daquele e daquele acompanhamento e às vezes quando falamos em educação especial, naqueles pais às vezes acende-se uma luzinha: deficiência, e não tem nada a ver com isso.» [E4_I450-453].

Aliás, para Hartwig (1984, citado por Hennigh, 2003), a “negação” é o primeiro estádio que os pais atravessam, habitualmente, quando descobrem que o seu filho tem DAE_LE:

«nem todas as famílias reagem bem [a um diagnóstico de DAE_LE]. Aliás são mais as [famílias] que reagem mal [a um diagnóstico de DAE_LE] do que as que reagem bem.» [E1_I271-272].

Tal atitude prejudica a aceitação e a motivação dos alunos, conduzindo a um aumento das suas dificuldades, ao nível da leitura e da escrita. Quando os pais não aceitam estas dificuldades também não colaboram, o que se vai refletir no trabalho que desenvolvem em casa com os filhos. Por outro lado, quando não existe colaboração das famílias demora-se muito mais tempo a atingir os resultados pretendidos:

«Quando os pais não aceitam [as DAE_LE dos filhos], as crianças também não aceitam muito bem» [E1_I321],

«as dificuldades demoram mais tempo a passar e persistem mais [devido à inexistência de trabalho da família com os filhos com DAE_LE]» [E1_I266-267].

Mas, como referiram cinco participantes, *Há fatores concretos que explicam a falta de colaboração das famílias* (subcat. 12.7), tais como: a indisponibilidade em termos de tempo e dinheiro e a falta de informação/conhecimento sobre as DAE_LE:

«eu acho que [os pais não colaboram] às vezes tem a ver com a disponibilidade monetária, porque encarece e porque são encargos bastante grandes, não é?, no orçamento...» [E6_I378-380],

«às vezes os próprios pais não sabem muito bem o que é a dificuldade dos filhos e para eles até pode ser assim um bicho-de-sete-cabeças e se calhar até não é... se calhar é algo que trabalhado se supera muito rapidamente.» [E1_I337-340].

(b) *geralmente os pais aceitam espontaneamente as DAE_LE dos filhos* (subcat. 12.2). A “aceitação” segundo Hartwig (1984, citado por Hennigh, 2003), corresponde ao quarto estágio que os pais atravessam, quando descobrem que o seu filho tem DAE_LE,

«[há pais que] aceitam muito bem e que tudo corre lindamente, desde a primeira abordagem [em relação ao problema] que é feita» [E3_I222-223].

É fundamental que os pais aceitem e compreendam a importância de um trabalho conjunto com o filho. Quando tal acontece, atinge-se o quinto estágio (“esperança”) que os pais atravessam quando da confirmação do diagnóstico e que é o mais difícil de alcançar (Hartwig, 1984, citado por Hennigh, 2003),

«[as famílias que aceitam as DAE_LE dos filhos] percebem que realmente o meu filho tem dificuldades e que se eu trabalhar para isso, ele vai conseguir superar [as dificuldades que tem]» [E5_I384-385].

Uma boa relação entre os docentes e os encarregados de educação, como é reportado pelas entrevistadas (*Há uma colaboração positiva (na maioria dos casos) entre pais e docentes* - subcat. 12.3), ajudará não só os pais a aceitarem melhor a situação, como também irá facilitar a colaboração e cooperação entre estes e os docentes (Hennigh, 2003). Este esforço conjunto traduz-se no trabalho realizado pelos pais, em casa, com os seus educandos, quando é necessário algum acompanhamento, avaliação ou material extra:

«de uma maneira geral os pais [dos alunos com DAE_LE] colaboram e portanto todo o tipo depois de acompanhamento que lhes é proposto os pais costumam colaborar» [E6_I307-309].

A colaboração das famílias é determinante para a evolução positiva das DAE_LE (subcat. 12.6), isto é, essencial para que o aluno ultrapasse mais rapidamente as suas dificuldades (Hennigh, 2003),

«Quando os pais [dos alunos com DAE_LE] colaboram nota-se uma evolução mais rápida.» [E1_I293].

Os resultados incluem ainda a *Articulação entre os docentes do 1.º CEB e as famílias* (subcat. 12.4) e *Entre o serviço de EE e as famílias* (subcat. 12.5), fatores fundamentais para um desenvolvimento favorável dos alunos (Coelho, 2014). Apesar de permanecerem grande parte do dia na escola, necessitam de serem compreendidos, acompanhados e apoiados em casa, o que requer a envolvimento de todos os intervenientes. Para as entrevistadas, a *Articulação entre os docentes do 1.º CEB e as famílias* (subcat. 12.4) concretiza-se na partilha de informação: os pais devem estar dispostos a partilhar informação com os docentes e saber como os

podem ajudar/apoiar e vice-versa para, em conjunto, estabelecerem objetivos mais adequados ao aluno com DAE_LE (Rief & Heimborge, 2000; Hennigh, 2003). Tanto Hennigh (2003) como Frank e Livingston (2004) consideram que os pais são os primeiros a perceber-se das dificuldades que o filho apresenta em acompanhar o ritmo dos colegas. Uma das nossas entrevistadas fez referência à deteção das dificuldades dos filhos por parte dos pais:

«às vezes até são eles [pais] que nos alertam um bocadinho [para as dificuldades que o filho apresenta], porque sentem na dificuldade por exemplo no trabalho que é pedido para casa» [E3_I220-222].

Quanto à *Articulação entre o serviço de EE e as famílias* (subcat. 12.5), operacionaliza-se na partilha de materiais/instrumentos e estratégias para que os pais possam trabalhar em casa com os filhos com DAE_LE.

b) Boas práticas de trabalho pedagógico com alunos com DAE_LE (objetivo 2)

- *Estimulação da CF em diferentes contextos educativos (JI, 1.º CEB e outros eventuais intervenientes)*

A Tabela 5 resume as opiniões das entrevistadas quanto à responsabilidade e ações de diferentes contextos e agentes educativos na estimulação da Consciência Fonológica (CF), incluindo nos alunos com DAE_LE, a saber: Jardim de Infância (JI), docentes do 1.º CEB, família e serviço de Educação Especial (EE).

Tabela 5 – Estimulação da CF em diferentes contextos educativos

Categorias (Cat.)	Subcategorias (Subcat.)	UE	UR	
		Fa	Fa	%
7. Estimulação da CF pelos docentes do 1.º CEB*	7.1. A CF é estimulada no 1.º CEB, em particular, no 1.º ano	6	22	25,3
	7.2. Tarefas de consciência da palavra e silábica	3	10	11,5
	7.3. Tarefas de consciência intrassilábica e fonémica	4	9	10,3
	7.4. Utiliza o manual de português	3	14	16,1
	7.5. Utiliza jogos	3	8	9,2
	7.6. A CF é determinante para a aprendizagem da leitura e da escrita	4	16	18,4
	7.7. Notam-se efeitos positivos da estimulação da CF nos alunos com DAE_LE	4	8	9,2
Subtotal:			87	100,0
8. Estimulação da CF no JI *	8.1. A CF deve ser estimulada no JI	6	21	63,6
	8.2. Tarefas de consciência silábica e intrassilábica	5	6	18,2
	8.3. Tarefas de consciência fonémica	4	6	18,2

Tabela 5 – Estimulação da CF em diferentes contextos educativos

Categorias (Cat.)	Subcategorias (Subcat.)	UE	UR	
		Fa	Fa	%
	Subtotal:		33	100,0
9. Estimulação da CF pela família dos alunos com DAE_LE e pelo serviço de EE *	9.1. <i>A família e os docentes de EE também estimulam a CF</i>	6	11	61,1
	9.2. <i>Os docentes do 1.º CEB preparam atividades de CF para serem desenvolvidas em ambiente familiar</i>	3	7	38,9
	Subtotal:		18	100,0

Nota: * (sub)categorias definida *a priori*; em itálico (sub)categorias emergentes.

Os resultados mostram que, para as participantes, a CF é e deve ser estimulada em diferentes contextos educativos. Os discursos concentraram-se sobretudo em torno dos contributos dos docentes, quer do 1.º CEB quer do JI, em detrimento da família e do serviço de EE. A Figura 14 resume a distribuição das Unidades de Registo (UR) por cada contexto/agente educativo reportado.

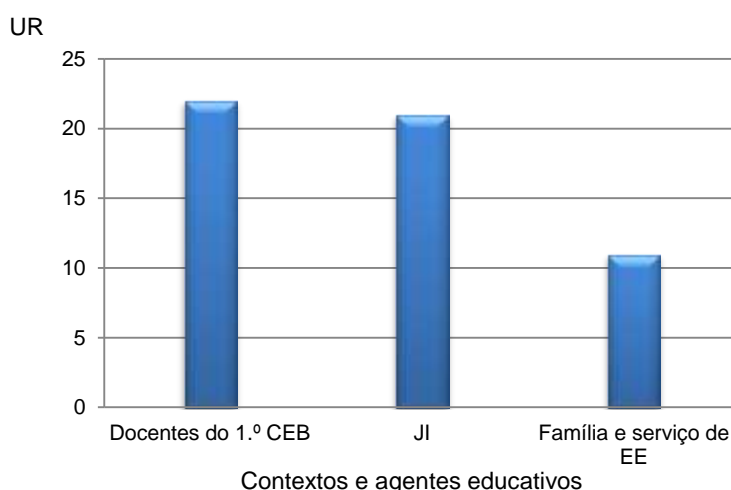


Figura 14 - Intervenção de diferentes contextos e agentes educativos na estimulação da CF (subcategorias 7.1, 8.1 e 9.1)

A defesa pelas entrevistadas, relativamente à *Estimulação da CF no 1.º CEB, em particular, no 1.º ano* (subcat. 7.1), é justificada pelo papel *Determinante para a aprendizagem da leitura e da escrita* (subcat. 7.6). Rios (2011) reforça a importância do treino diário e gradual da CF no 1.º CEB, dando seguimento ao trabalho desenvolvido no JI. A seguinte UR ilustra bem esta ideia:

«Nós [no 1.º CEB] continuamos a fazer [trabalhar] essa consciência fonológica, mas já é quase um final desta consciência fonológica dos exercícios que eles iniciam no Jardim de Infância.» [E6_163-165].

Existe uma relação recíproca e interativa entre a CF e a aprendizagem da leitura e da escrita (Rios, 2011), tal como explica uma das entrevistadas:

«[a CF] é fundamental, eles não vão conseguir compreender, nem conseguir escrever e ler sem perceber as diferentes partes que uma palavra, as diferentes partes que uma frase tem e os diferente sons que a palavra pode ter.» [E5_127-129].

Para estimularem a CF de todos os alunos, além do trabalho específico com os que apresentam DAE_LE, as participantes reportaram dois tipos de tarefas (Tabela 5, subcats. 7.2 e 7.3), que vão ao encontro das indicações da literatura (Rios, 2011; Freitas *et al.*, 2007 - ver ponto 1.1.2.), designadamente a abordagem:

- às unidades fonológicas maiores (palavras, sílabas e rimas) (*Tarefas de consciência da palavra e silábica* - subcat. 7.2; ver Dicionário de Categorias, anexo 3):

«[a docente dá exemplos de exercícios de CF que realiza com as crianças] contagem de palavras numa frase» [E5_147],

«no ano passado [1.º ano de escolaridade], ao nível da iniciação à leitura e à escrita ele [aluno com DAE_LE] trabalhava muito à base de cartões de sílabas, por exemplo, para conseguir [a partir das sílabas] formar palavras» [E3_146-147].

- às unidades intrassilábicas e fonémicas (*Tarefas de consciência intrassilábica e fonémica* - subcat. 7.3; ver Dicionário de Categorias, anexo 3):

«No 2.º ano faço muito com eles rimas, lengalengas, mais esse tipo de exercícios. Às vezes faço muitas quadras, para eles fazerem as rimas. Fazemos muitos textos em quadras, trabalhamos muitos poemas» [E1_157-159],

«faço [ao nível da CF] um bocadinho os *mind maps* que é a partir de um fonema, eles descobrirem que outras palavras começam por esse mesmo fonema» [E6_180-182].

Os resultados salientaram dois recursos utilizados pelas entrevistadas para estimular a CF nos seus alunos. No entanto, não encontramos na literatura consultada informações que suportem estas práticas:

- *utilização do manual de português* (subcat. 7.4), à semelhança de outros manuais escolares, contribui para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens dos alunos (Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto), em geral. As participantes realçam a importância dos exercícios que este mediador curricular apresenta para a estimulação da CF:

«Todos os exercícios no livro de língua portuguesa [do 1.º ano], neste momento, trabalham a consciência fonológica» [E4_207-208];

- *utilização de jogos* (subcat 7.5) - proporcionam situações de descontração durante as quais os docentes poderão desenvolver diversos conteúdos, integrando áreas curriculares diferentes. No processo de ensino-aprendizagem, os jogos e outras atividades lúdicas são uma mais-valia para o desenvolvimento dos alunos e uma boa estratégia para aproximar os mesmos aos conteúdos escolares (Kishimoto, 1994):

«há uma série de jogos que vou fazendo [relacionados com a CF]. O Loto, o Bingo, o Jogo de Palavras em que apresento como por exemplo uma “foca” e eles dizem quantas sílabas tem a palavra “foca” e quais são os sons que advêm da palavra “foca” e depois fazemos uns jogos em que um imita uma “foca”» [E4_313-316].

De acordo com as entrevistadas, *Notam-se efeitos positivos da estimulação da CF, nos alunos com DAE_LE* (subcat. 7.7). As dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas de CF (Rios, 2011; Freitas *et al.*, 2007). É por este motivo que os Educadores de Infância (EI) e os docentes do 1.º CEB devem atuar ao nível da prevenção das dificuldades de CF, bem como estimular o desenvolvimento desta competência, promovendo o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (Rios, 2011). Como refere E2,

«nota-se uma grande diferença... E isso um bocadinho para dizer que estas dificuldades [centradas na leitura e na escrita] vão diminuindo com esta... quando é bem trabalhada a consciência fonológica.» [E2_127-129].

Para as entrevistadas (UE=6) a *CF é e deve ser estimulada no JI* (subcat. 8.1), uma ideia defendida por Rios (2011), entre outros autores, que argumenta a favor das estratégias de promoção da CF no momento em que as crianças entram para o JI:

«no colégio, os meninos quando nos chegam ao 1.º ano, do 1.º Ciclo, já fizeram um trabalho de consciência fonológica a partir dos 4 anos, portanto na infantil já começaram com este trabalho de consciência fonológica» [E6_158-160].

São evidentes as diferenças na CF entre os alunos que provêm ou não daquele nível de ensino:

«nota-se diferença dos meninos que nunca tiveram a consciência fonológica na infantil e que agora [no 1.º CEB] têm» [E1_250-251].

A literatura mostrou-nos que é importante que no JI sejam trabalhadas as unidades fonológicas maiores – palavras, sílabas e rimas (Rios, 2011). No caso em análise, são apenas abordadas na Educação Pré-Escolar algumas destas unidades - a consciência silábica e a intrassilábica (*Tarefas de consciência silábica e intrassilábica* - subcat. 8.2), o que está em sintonia com os autores consultados (e.g. Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Sim-Sim, 1998; Santos, Pinheiro & Castro, 2010, citados por Cysne, 2012):

«[a docente afirma que os alunos já vêm com a CF trabalhado do JI, pois já] sabem fazer muito bem a divisão das sílabas, sabem qual é a sílaba inicial, qual é a sílaba final, qual é que está no meio» [E5_352-354],

«[a docente conseguiu perceber que os alunos já tinham desenvolvido a consciência intrassilábica no JI, porque quando dizia] uma palavra eles dizem-me uma série de palavras que rimam com aquela palavra.» [E1_245-246].

A Consciência da Palavra (CP) foi omitida nas práticas reportadas, no entanto consideramos pertinente fazer referência à mesma, dada a sua importância na entrada para o 1.º CEB: é uma capacidade fundamental para o desenvolvimento da CF e da aprendizagem da leitura e da escrita. (Freitas *et al.*, 2007 e Adams *et al.*, 2006, citados por Rios, 2011). Viana e Teixeira (2002) afirmam que existe uma forte correlação entre a capacidade que as crianças apresentam em segmentar as frases em palavras, no início da aprendizagem da leitura, com o seu posterior desempenho na leitura. É uma capacidade que, na fase de iniciação da leitura, permite ao aluno compreender que a

cada palavra oral corresponde uma palavra escrita. A divisão da linguagem oral em palavras constitui um indicador significativo na previsão do êxito na aprendizagem da leitura (Tunmer & Bowey, 1984, citados por Barbeiro, 1999). A noção da palavra não se encontra completamente desenvolvida à entrada do 1.º CEB (Sim-Sim *et al.*, 2008; Freitas *et al.*, 2007). Por este motivo, a realização das tarefas de CP deve ser diária e obedecer a um ritmo crescente de complexidade (Rios, 2011).

A maioria das entrevistadas (UE=4) considerou que os alunos já tinham desenvolvido a consciência fonémica no JI (*Tarefas de consciência fonémica* - subcat. 8.3) pois, além de identificarem os fonemas, conseguiam fazer a fusão entre eles para formarem palavras,

«[os alunos] identificam bem o som, identificam bem o fonema [por terem trabalhado a CF no JI]» [E1_I246-247];

«[através do trabalho desenvolvido no JI, ao nível da consciência fonémica, os alunos] conseguem fazer a fusão dos sons [para formar palavras]» [E6_I286].

Trata-se de um resultado curioso, na medida em que a consciência fonémica é a que se desenvolve mais tardiamente, sensivelmente na idade escolar (Sim-Sim *et al.*, 2008). Ocupa o topo das escalas do desenvolvimento da consciência fonológica, dado o carácter complexo que este tipo de tarefas exige (Rios, 2011).

Por fim, os resultados indicam que *A família e os docentes de Educação Especial (EE) também estimulam a CF* (subcat. 9.1). Não encontramos na literatura consultada referências a estes intervenientes educativos na estimulação da CF. No que respeita especificamente ao papel da família, cinco entrevistadas defenderam que os pais realizam e devem realizar exercícios de CF com os filhos com DAE_LE:

«[muitos dos exercícios desenvolvidos pela família com os filhos com DAE_LE] são de consciência fonológica» [E5_I418-419].

Apenas uma participante (E6) manifestou opinião contrária, argumentando que esse papel cabe aos docentes, por terem mais experiência e técnica:

«Não [disponibiliza exercícios de CF para os pais trabalharem com os filhos com DAE_LE], porque esses exercícios eu acho que fazem mais sentido o professor a fazer, porque tem mais técnica e porque tem uma maior consciência, lá está, do que é que é para fazer.» [E6_I349-351].

As entrevistadas exemplificaram algumas atividades de CF para os pais/família desenvolverem em casa com os filhos com DAE_LE (*Os docentes do 1.º CEB preparam atividades de CF para serem desenvolvidas em ambiente familiar* - subcat. 9.2), nomeadamente, ordenação de palavras na frase, produção de palavras a partir de sílabas, divisão silábica, contagem e identificação das sílabas, rimas e produção de palavras com o mesmo fonema.

- *Outras estratégias desenvolvidas no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com alunos com DAE_LE*

A Tabela 6 apresenta outras estratégias, para além da estimulação da CF, desenvolvidas no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com alunos com DAE_LE.

Tabela 6 – *Outras estratégias desenvolvidas no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com alunos com DAE_LE*

Categoria	Subcategorias (Subcat.)	UE	UR	
		Fa	Fa	%
10. Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, com alunos com DAE_LE *	10.1. <i>Intervenção individualizada na leitura e na escrita</i>	4	11	14,3
	10.2. <i>Métodos e exercícios específicos de aprendizagem da leitura e da escrita</i>	6	25	32,5
	10.3. <i>Prepara atividades de leitura e escrita para serem desenvolvidas em ambiente familiar</i>	6	18	23,4
	10.4. <i>Notam-se efeitos positivos das estratégias/atividades específicas</i>	6	23	29,9
	Subtotal:		77	100,0

Nota: * (sub)categorias definida *a priori*; em itálico (sub)categorias emergentes.

Os resultados salientaram, tanto pela concordância entre as entrevistadas (UE=6), como pela intensidade dos seus discursos (UR=25; 32,5%), a necessidade da utilização de *Métodos e exercícios específicos de aprendizagem da leitura e da escrita* (subcat. 10.2) para os alunos com DAE_LE. A literatura indica que é necessário ter em consideração a adequação do método de aprendizagem da leitura (Hennigh, 2003): o docente deve combinar os conhecimentos do método sintético³ com os do método global⁴ e desenvolver um modelo interativo que combine ambos (Heymsfeld, 1992, citado por Hennigh, 2003). As entrevistadas acrescentaram aos métodos de leitura, a realização de exercícios específicos de leitura e escrita, nomeadamente questões diretas e respostas curtas (Coelho, 2014), exercícios de completamento/construção de frases e de associação (Torres & Fernández, 2001) e ainda respostas de escolha múltipla, sim ou não e verdadeiro e falso:

«[a docente ao nível das perguntas de interpretação tenta que as respostas, para os alunos com DAE_LE, sejam dadas com o auxílio de] uma cruz ou com um sim ou um não» [E2_I206],

«[a docente costuma realizar com os alunos com DAE_LE] exercícios como associar imagem a palavra, palavra a imagem» [E6_I218].

A articulação com as famílias concretiza-se também ao nível do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, pois todas as entrevistadas *Preparam atividades*

³ O método sintético parte da letra para a sílaba e depois para a palavra (Hennigh, 2003).

⁴ O método global faz o percurso contrário ao método sintético (Hennigh, 2003).

de leitura e escrita para serem desenvolvidas em ambiente familiar (subcat. 10.3 - ver Dicionário de Categorias, anexo 3):

«[os alunos com DAE_LE costumam realizar em casa com os pais] textos, com parágrafos, com princípio, meio e fim» [E4_I482-483].

As estratégias pedagógicas identificadas pelas participantes, ainda que adequadas, ficam aquém das possibilidades recomendadas pela literatura consultada. Autores como Hennigh (2003), Coelho (2014) e Torres e Fernández (2001), apresentam um conjunto alargado de abordagens para lidar com os casos de DAE_LE que não encontramos nas práticas reportadas pelas seis entrevistadas. Podemos citar, como exemplos: privilegiar a avaliação oral; o ensino com recurso aos pares e tutorias entre alunos de diferentes idades; procedimentos/educação multissensorial; a utilização de técnicas não-gráficas (coordenação e equilíbrio geral do corpo) e gráficas (traços deslizantes sobre letras de grande dimensão, grafismos); inventários e ficheiros cacográficos. Seria de esperar que, pelo menos, a participante (E4) com formação especializada em NEE referisse um elenco mais diversificado de estratégias de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com alunos com DAE_LE na área.

Capítulo 4 - Conclusões e considerações finais

Conclusões

O presente estudo permitiu-nos identificar e compreender as perspetivas e práticas dos docentes do 1.º e do 2.º ano de escolaridade, no domínio da estimulação da Consciência Fonológica (CF) em alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura e da Escrita (DAE_LE), de um estabelecimento de ensino da cidade de Lisboa.

Neste ponto do trabalho pretendemos responder às questões de estudo que formulámos inicialmente.

- *Quais as perspetivas dos docentes sobre o trabalho pedagógico com alunos com DAE_LE? Em que medida são consistentes com as indicações da literatura?* (Questão 1)

Para respondermos a estas questões, procurámos identificar: por um lado, as opiniões das entrevistadas quanto às condições ou requisitos necessários para responder eficazmente às necessidades dos alunos com DAE_LE, por outro, as perceções sobre a capacidade atual da instituição educativa onde trabalham e dos docentes para o mesmo efeito.

Os testemunhos salientaram quatro principais condições/requisitos e que encontram suporte na bibliografia consultada: a intervenção precoce, o apoio e a motivação que minimizam as dificuldades de leitura e escrita (e.g. Teles, 2004; Hennigh, 2003; Coelho, 2014); o ensino e os recursos educativos adaptados e estimulantes (Coelho, 2014); a adaptação dos exercícios (Coelho, 2014) e, finalmente, a formação dos docentes em DAE_LE (Cogan, 2002, citado por Pinheiro, 2009).

Os resultados apontam para alguma incapacidade dos docentes face às DAE_LE, que resulta da falta de competências especializadas para garantir a qualidade da sua ação educativa. A esta necessidade ou lacuna, junta-se a dificuldade do trabalho com turmas de grande dimensão, inviabilizando uma intervenção e apoio individualizado aos alunos com DAE_LE.

Todavia, as perceções das participantes são consensuais quanto ao retrato das condições existentes no estabelecimento de ensino onde trabalham: tem condições privilegiadas, em termos dos recursos humanos especializados, uma vez que dispõem de profissionais tais como psicólogos e serviço de Educação Especial (EE) que têm por função detetar, diagnosticar, intervir e acompanhar quando necessário (Coelho, 2014).

- *Que boas práticas pedagógicas, no domínio do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, os docentes sugerem, com base na sua experiência profissional? E em que medida são apoiadas pela literatura na área? Será que acrescentam elementos novos? (Questão 2)*

Os resultados evidenciaram duas práticas distintas com os alunos com DAE_LE: estratégias ao nível da estimulação da CF e outras desenvolvidas no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

A estimulação da CF no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é justificada pelo seu papel determinante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados confirmam o que é mencionado na literatura consultada, ou seja, o desenvolvimento da CF apresenta uma relação recíproca e interativa com a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que se salienta a importância de promover estas competências aquando da entrada no Jardim de Infância (JI) e no 1.º CEB (Rios, 2011; Sim-Sim, 1998). No entanto, nem todas as crianças conseguem adquirir e desenvolver tais competências. Certas lacunas significativas poderão passar despercebidas no JI e só serão identificadas aquando no ingresso no 1.º CEB. Nesta altura, poderão emergir dificuldades ao nível da leitura e da escrita, com repercussões a vários níveis, incluindo no sucesso escolar (Freitas, Alves & Costa, 2007). Assim, os Educadores de Infância (EI) e os docentes do 1.º CEB devem atuar ao nível da prevenção das dificuldades de CF, bem como estimular o desenvolvimento desta competência, promovendo o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (Viana, 2006, citado por Rios, 2011; Freitas *et al.*, 2007).

Para estimularem a CF de todos os alunos, além do trabalho específico com os que apresentam DAE_LE, as participantes reportaram diferentes tipos de tarefas reconhecidas pela literatura (Rios, 2011; Freitas *et al.*, 2007): de consciência da palavra (ex: ordenar e contar palavras numa frase), silábica (ex: produção de palavras a partir de sílabas e divisão/segmentação silábica), intrassilábica (ex: identificação e produção de rimas) e fonémica (ex: identificação de palavras com igual fonema inicial e segmentação fonémica).

Nos resultados, salientaram-se duas práticas defendidas pelas entrevistadas sobre as quais não encontramos qualquer referência na literatura, designadamente: a utilização do manual de português (do 1.º ano de escolaridade) que contempla muitos exercícios de CF; os jogos no 1.º CEB permitem explorar desde as unidades fonológicas maiores até às unidades intrassilábicas e fonémicas (ex: Jogo das Palavras). No entanto, Sim-Sim *et al.* (2008) afirmam que é adequado a utilização de

jogos que trabalham a CF na Educação Pré-Escolar. São recursos que possibilitam a continuidade educativa e que promovem o sucesso da aprendizagem da leitura.

Para além da CF, os resultados apontam para outras estratégias desenvolvidas no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, com os alunos com DAE_LE, defendidas por autores tais como Coelho (2014), Hennigh (2003) e Torres e Fernández (2001): métodos e exercícios adaptados às particularidades e necessidades específicas dos alunos com DAE_LE. São exemplos, os exercícios de completamento/construção de frases e de associação, bem como a combinação do método sintético com o global. A adaptação dos exercícios inclui uma complexidade crescente e gradual dos mesmos. Trata-se de uma referência de trabalho pedagógico apontada por Coelho (2014) que permite aos alunos ultrapassar as dificuldades e adquirir um ritmo de trabalho semelhante ao dos colegas.

Ainda que as entrevistadas deem conta de estratégias pedagógicas adequadas e previstas na literatura, o elenco que apresentam é limitado face às possibilidades existentes. Esta situação poderia ser facilmente ultrapassada com formação contínua na área.

- *Como perspetivam o envolvimento das famílias no trabalho pedagógico com alunos com DAE_LE?* (Questão 3)

A família constitui um alicerce fundamental para os alunos com DAE_LE (Pinheiro, 2009; Hennigh, 2003). No entanto, as entrevistadas reportaram duas atitudes, quase antagónicas, das famílias perante as DAE_LE dos filhos: uma atitude de negação e uma atitude de aceitação (Hartwig, 1984, citado por Hennigh, 2003). A primeira compromete a motivação dos alunos, conduzindo a um aumento das suas dificuldades, incluindo ao nível da leitura e da escrita. A atitude de negação dos pais condiciona também a sua disponibilidade para colaborar. A segunda é, geralmente, faseada/gradualmente construída. Outros fatores surgem nos nossos resultados para explicar a falta de colaboração dos pais: a indisponibilidade em termos de tempo e dinheiro, bem como a falta de informação sobre as DAE_LE. Sobre estes aspetos não encontramos qualquer referência na literatura.

Ainda que com pouca expressão nos resultados e sem suporte na literatura que consultámos, parece-nos importante realçar a defesa, por uma das entrevistadas, da formação dos pais em DAE_LE, para prevenir eventuais faltas de colaboração ou práticas educativas inadequadas e em sintonia com os docentes, ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades.

Registámos ainda nos resultados, a defesa da articulação e cooperação entre professores titulares e famílias, traduzida na partilha de informação, de práticas, na

interajuda e na definição conjunta de objetivos que melhor se adequem ao aluno com DAE_LE (Rief & Heimburge, 2000; Hennigh, 2003).

Limitações

Como todos os estudos, o nosso também apresenta algumas limitações. A primeira diz respeito ao facto de nos termos circunscrito ao discurso das participantes, sem o confrontarmos com as práticas efetivamente desenvolvidas. Teria sido mais enriquecedor e esclarecedor se tivéssemos triangulado os dados das entrevistas com dados de observação direta e amostras de escrita dos alunos com DAE_LE, por forma a ter uma noção mais correta e detalhada das tarefas e estratégias utilizadas pelas docentes, bem como sobre os respetivos efeitos nos alunos com DAE_LE. Outras limitações são inerentes à metodologia (qualitativa) usada e que procurámos compensar com o suporte teórico, tanto ao nível dos procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados, como ao nível da interpretação dos resultados.

Sugestões para estudos futuros

A Consciência Fonológica (CF) e as Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura e da Escrita (DAE_LE) são dois temas que, nos últimos anos, têm sido muito explorados pela literatura. No entanto, consideramos ser sempre possível aumentar o conhecimento. Parece-nos relevante dar continuidade a este estudo, explorando outras dimensões como, por exemplo, os papéis da família e do serviço de Educação Especial na estimulação da CF. Não conseguimos encontrar na literatura sobre a CF, referencias ao envolvimento destes intervenientes, o que poderá ser fruto, entre outras razões, da falta de conhecimento existente sobre o assunto.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilbrios.
- Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (2016). *Disgrafia*. Acedido em 18/02/2016. Disponível em: <http://www.appdae.net/disgrafia.html>.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da Leitura: Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu: PsicoSoma.
- Cinel, N. C. (2003). Disgrafia - Prováveis Causas dos Distúrbios e Estratégias para a Correção da Escrita. *Revista do Professor*, 19(74), pp. 19-25.
- Coelho, D. T. (2014). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto: Areal Editores.
- Cogan, P. (2002). O que os Professores Podem Fazer. In *O Choque Linguístico - A Dislexia nas Várias Culturas* (pp. 58-71). Bruxelas: DITT - Dyslexia International - Tools and Technologies.
- Correia, L. M. & Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: O que são como entendê-las?*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma Definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL.
- Cysne, K. (2012). *Intervenção em Consciência Fonológica em Crianças com Dificuldades de Leitura e Escrita* (Trabalho de Projeto de Mestrado). Setúbal: Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Formosinho, J. (1991). *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Frank, R. & Livingston, K. E. (2004). *Como Apoiar um Filho Disléxico*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freitas, G. C. (2003). *Consciência Fonológica: Rimas e Aliteraões no Português Brasileiro*. Porto Alegre: Letras de Hoje.
- Freitas, G. C. (2004). Sobre a Consciência Fonológica. In R. R. Lamprecht (Eds.), *Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídio para Terapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, M. J. & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas: Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Hayes, A. F. & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, pp. 77-89.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology* (3.rd edition). London: Sage Publications, Inc..
- Lima, J. A. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(I), pp. 7-29.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, V. N. (2006). *Avaliação do Valor Educativo de um Software de Elaboração de Partituras: Um Estudo de Caso com o Programa Finale, no 1.º Ciclo* (Dissertação de Mestrado). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Ministério da Educação. Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto. *Diário da República* n.º 178, Série II, pp. 9377-9380.
- Pinheiro, S. M. (2009). *Dificuldades Específicas de Aprendizagem: A Dislexia* (Dissertação de Mestrado). Porto: Departamento de Ciências da Educação e do Património da Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. A. (2001). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.
- República Portuguesa. Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. *Diário da República n.º 165, Série I*, pp. 6213-6218.
- Rief, S. & Heimborge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades educativas especiais de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora.
- Rios, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: PsicoSoma.
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia*. Lisboa: Texto Editores.
- Serra, C., Costa, J. & Portugal, G. (2004). Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: (Des)Articulação Curricular num Agrupamento Vertical de Escolas. In J. A. Costa, A. I. Andrade, A. N. Mendes & N. Costa (Org.), *Gestão Curricular: Percursos de Investigação*. (pp. 45-57). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar Resposta às Perturbações da Leitura em Qualquer Fase da Vida*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2010). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir?. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, pp. 713-730.
- Teles, P. (2009). *Dislexia: Método Fonomímico - Abecedário e Silabário*. Lisboa: Distema.

- Torres, R. M. R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Tuckman, W. B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

Anexo 1 - Guião da entrevista

Guião da Entrevista a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Blocos Temáticos	Objetivos	Exemplos de Questões	Observações
1. Legitimação da entrevista	<p>1.1. Apresentação do entrevistador.</p> <p>1.2. Informar e clarificar o entrevistado sobre o objetivo e a finalidade da entrevista: adquirir informações sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, em crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura e da Escrita (DAE_LE).</p> <p>1.3. Motivar o entrevistado e pedir a sua colaboração.</p> <p>1.4. Assegurar a confidencialidade e o anonimato de toda a informação fornecida.</p> <p>1.5. Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista.</p>		
2. Caracterização geral do entrevistado	2.1. Reunir elementos sobre o percurso profissional do entrevistado.	<p>- Gostaria de a conhecer um bocadinho melhor.</p> <p>Por exemplo, gostava que me falasse um pouco sobre o seu percurso profissional, até ao momento atual.</p>	

Blocos Temáticos	Objetivos	Exemplos de Questões	Observações
		<p>- Onde realizou o seu curso? Há quantos anos é que leciona? Começou logo a trabalhar nesta escola? Ou passou por outras?</p> <p>- Durante a formação inicial frequentou alguma disciplina de Necessidades Educativas Especiais? Ainda se recorda de alguns dos temas abordados?</p> <p>- Posteriormente, realizou alguma formação contínua, nesta área?</p> <p>Se sim, o que a motivou a fazer essa formação? O assunto da leitura e da escrita foi abordado?</p> <p>Se não, nunca sentiu necessidade de a fazer?</p>	
3. Experiência profissional relacionada com Dificuldades de Aprendizagem Específicas da	3.1.Recolher dados sobre a experiência profissional do entrevistado, relativamente ao tema: Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura e da Escrita (DAE_LE).	- Durante a sua experiência, na área do ensino, já encontrou alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita? Lembra-se de algum ou de alguns casos em particular? Que principais dificuldades evidenciaram esses alunos?	

Blocos Temáticos	Objetivos	Exemplos de Questões	Observações
Leitura e da Escrita	3.2.Caracterizar a evolução do entrevistado, na abordagem das DAE_LE.	<ul style="list-style-type: none"> - Ao longo da sua carreira, a abordagem às DAE_LE tem sido diferente em relação ao início da sua profissão? No início quais as principais dificuldades que sentiu e como é que as contornou? - Atualmente existe alguma criança no seu grupo, com DAE_LE? - Alguma vez introduziu no ensino-aprendizagem destes alunos, exercícios de Consciência Fonológica (CF)? Se sim, podia falar-me um pouco sobre isso? Porque é que realizou esses exercícios e em que contextos? - Habitualmente realiza exercícios de CF, para além das crianças com DAE_LE? Se sim, utiliza os mesmos exercícios ou exercícios diferentes? Quais? Se não, existe alguma razão para não o fazer? 	Quando oportuno, pedir exemplos, para ver instrumentos, trabalhos, e outros produtos...

Blocos Temáticos	Objetivos	Exemplos de Questões	Observações
		<p>- Sente necessidade de adaptar os exercícios ao tipo de necessidades das crianças com DAE_LE?</p> <p>Se sim, porquê?</p>	
4. Abordagem atual em casos de DAE_LE	<p>4.1. Identificar estratégias de ensino-aprendizagem, atualmente utilizadas com crianças com DAE_LE.</p> <p>4.2. Verificar a existência da articulação com a EP, nos casos de DAE_LE.</p> <p>4.3. Compreender qual o lugar da CF no caso da articular da EP das crianças com DAE_LE.</p>	<p>- Atualmente, que outras estratégias costuma adotar em relação aos alunos que apresentam DAE_LE?</p> <p>- Com a implementação dessas estratégias verificou a existência de algumas mudanças positivas?</p> <p>Se sim, a que níveis?</p> <p>Se não, como é que explica?</p> <p>- Nesta escola, os docentes costumam combinar estratégias, para lidar com os casos de DAE_LE? Como funciona?</p> <p>- Existe alguma articulação entre si e os educadores de infância, quando os alunos transitam do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?</p> <p>Se sim, como é que se concretiza? As crianças</p>	

Blocos Temáticos	Objetivos	Exemplos de Questões	Observações
		com DAE_LE já vêm diagnosticadas? Se não , não sente essa necessidade? - Quando os alunos transitam para a sua sala, sente que já trabalharam anteriormente a CF? Como é que identifica o nível de CF dos seus alunos? Para ter conhecimento da CF recorreu a alguns especialistas ou bibliografia?	
5. Envolvimento das famílias na abordagem às DAE_LE	5.1. Identificar o tipo de envolvimento parental existente nos casos atuais, em crianças com DAE_LE. 5.2. Caracterizar o envolvimento parental idealizado pelo entrevistado, em casos semelhantes.	- Dentro da sua experiência, qual tem sido o papel da família na abordagem às DAE_LE? Como reagem, em relação, a um diagnóstico de DAE_LE? Costumam estar predispostos a colaborar? Como é que tem funcionado? - Costuma facultar alguma informação, instrumentos ou materiais à família para os pais trabalharem com os filhos? - Atualmente, como é que se concretiza? Pode-me dar exemplos? Em caso de colaboração positiva , qual a natureza do trabalho desenvolvido?	

Blocos Temáticos	Objetivos	Exemplos de Questões	Observações
		<p>Em caso de colaboração negativa, a que se deve? Quais as dificuldades que existem? O que seria necessário para que as famílias colaborassem mais?</p>	
6. Preparação da escola e dos docentes para lidar com as DAE_LE	6.1. Identificar a opinião sobre a capacidade e preparação da escola e dos docentes, para responder às necessidades dos alunos com DAE_LE.	- Na sua opinião, considera que a escola está preparada para dar resposta às necessidades dos alunos com DAE_LE? O que seria necessário para que a ação dos docentes fosse mais eficaz?	
7. Conclusão da entrevista	7.1. Agradecer a colaboração e a participação do entrevistado.	- Chegámos ao fim da entrevista. Agradeço mais uma vez a sua colaboração e participação, foi de facto muito importante. Gostaria de saber se quer acrescentar mais alguma informação que considere pertinente.	

Anexo 2 - Protocolos das entrevistas

Protocolo da Entrevista 1

No âmbito da minha dissertação para a obtenção de grau de mestre, no Instituto Superior de Educação e Ciências, estou a desenvolver um projeto relacionado com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, em crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Nesse sentido, a colaboração dos professores para a realização deste estudo é crucial para que ele se concretize. O que pretendo é recolher informação relacionada com a sua experiência pessoal e profissional sobre os alunos que apresentam este tipo de dificuldades, que em conjunto com as respostas dos restantes participantes, serão utilizadas na minha dissertação.

Gostaria de solicitar a sua autorização para a gravação da entrevista que será utilizada apenas no âmbito deste estudo, assegurando, desde já, a sua confidencialidade e anonimato.

Gostaria de a conhecer um bocadinho melhor. Por exemplo, gostava que me falasse um pouco sobre o seu percurso profissional, até ao momento atual. Onde realizou o seu curso? Há quantos anos é que leciona? Começou logo a trabalhar nesta escola ou passou por outras?

Então, tirei o curso no ISEC, no Instituto Superior de Educação e Ciências. Tou, dou aulas ahhh 18 anos. Comecei logo a trabalhar aqui. Fiz aqui o meu estágio e depois quando acabei o estágio fiquei. Não passei por outras escolas, a não ser nas escolas do estágio.

Durante a formação inicial frequentou alguma disciplina de Necessidades Educativas Especiais?

Sim, tínhamos uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais. Penso que no 2.º ano.

E ainda se recorda de alguns dos temas que foram abordados?

Recordo-me. Nós falámos de asperger, falámos de, deixe-me pensar... Falámos muito de asperger, falámos mais de quê..., défice de atenção, de hiperatividade. Mais aquilo que estava na moda na altura, que era mais os défices de atenção e hiperatividade, o autismo, não tanto asperger era mais autismo, naquela altura ainda não era muito asperger. Não me recordo assim de mais nenhum, mas sei que tínhamos uma

disciplina só de Necessidades Educativas Especiais e até tínhamos, só um livro, só um manual para essa disciplina.

E só teve durante um ano ou um semestre?

Eu acho que tive durante o 2.º, acho que foi no 2.º ano. Depois no 3.º ano nós falávamos sobre isso mas estava incluído numa disciplina que era a Psicologia do Desenvolvimento.

Posteriormente, realizou alguma formação contínua, nessa área, na área das Necessidades?

Sim, já fiz várias formações sobre hiperatividade, sobre défice de atenção...

O que é que a levou a fazer essa formação?

Porque cada vez mais aparecem alunos com essas dificuldades e também para conhecer um bocadinho mais e saber, aquilo que se deve de fazer. Embora aqui neste colégio, como nós temos o serviço de psicologia e o serviço de educação especial, eles nos ajudam, muito. Mas mesmo assim, eu acho que é importante fazer essas formações.

E o assunto da leitura e da escrita foi abordado, em alguma dessas formações que fez?

Sim, quase sempre. Falam muito sobre o primeiro ano, sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, sim.

Durante a sua experiência, na área do ensino, já encontrou alguns alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita?

Já, já encontrei muitos alunos. Ultimamente em quase todas as turmas, há crianças com dificuldades.

E lembra-se de algum ou de alguns casos em particular?

Lembro-me. Ainda este ano, tenho alguns alunos que foi difícil aprenderem a ler e aprenderem a escrever. Tiveram que fazer reeducação da leitura e da escrita. Um dos casos parece-me a mim que é uma menina que devido à maneira de ser, dela, foi difícil começar a falar comigo e foi difícil começar a dizer o que não percebia e pronto, atrasou-se um bocadinho em relação aos outros. Pronto, eu acho que ela é o caso simples. Depois tenho um aluno que tem de fazer terapia da fala, que está a fazer terapia da fala, que fala muito mal, escreve muito mal e neste momento está a fazer o despiste da dislexia e muito provavelmente tem dislexia.

Portanto, essas são as principais dificuldades que sente nesses alunos com dificuldades de leitura e escrita?

Sim, dificuldades de leitura e escrita. O ano passado esses alunos foram aqueles que terminaram o 1.º ano, ainda sem ler. Neste momento já leem, mas são aqueles que estavam mais atrasados, em relação à turma.

Ao longo da sua carreira, a abordagem às DAE da leitura e da escrita tem sido diferente em relação ao início da sua profissão?

Tem, curiosamente, tem. Neste momento há mais alunos com dificuldades do que havia quando eu comecei.

Quais é que foram as principais dificuldades que sentiu e como é que as conseguiu contornar?

É assim, quando eu comecei aqui a trabalhar, no meu primeiro grupo não tinha nenhum aluno que tivesse, que apresentasse dificuldades na leitura e na escrita, não tinha. Aprenderam todos a ler, não sei se tinha a ver com o grupo. À medida que fui tendo alguns grupos foram-me aparecendo crianças com mais dificuldades. E essas dificuldades, a meu ver têm um bocadinho a ver também com a imaturidade, que eles apresentam e commm talvez um bocadinho o estilo de vida que têm antes de entrar no primeiro ciclo. São crianças às vezes pouco estimuladas, são crianças que têm poucas vivências, eu acho que isso faz com que às vezes a aprendizagem da leitura e da escrita seja mais complicada. Como é que eu contorno, peço sempre ajuda ao serviço de educação especial e ao serviço de psicologia para me darem umas técnicas, umas dicas, para contornar e peço também para fazerem uma avaliação para trabalharem com eles. Às vezes é difícil perceber se é mesmo uma dificuldade que a criança tem

ou se é só, ainda não despertou para. Às vezes a dificuldade é perceber se aquele é o ritmo dela e que ela mais tarde vai fazer aquele click que é preciso ou se ela tem mesmo dificuldades, portanto eu prefiro esperar que termine o primeiro ano e depois avançar para uma avaliação e ver se é preciso fazer qualquer coisa.

Qual foi a sua reação quando lhe pareceu o primeiro aluno com este tipo de dificuldades?

O primeiro aluno que me apareceu... a minha reação foi logo falar com o serviço de psicologia. Nós na altura ainda não tínhamos serviço de educação especial, portanto só tínhamos o serviço de psicologia. Fui falar com o serviço de psicologia, fui falar com os pais, depois comecei a dar apoio e depois ele lá acabou por aprender a ler e por aprender a escrever.

Alguma vez introduziu no ensino-aprendizagem desses alunos, exercícios de consciência fonológica?

Sim, mais ao início sim. Quando comecei aqui a trabalhar fiz alguns exercícios. Agora com os últimos grupos não porque eles já vêm com os exercícios de consciência fonológica da infantil.

Porque é que sentiu necessidade de trabalhar esses exercícios e em que contextos é que os introduziu?

Foi logo no início do ano. Porque os sons era difícil para eles perceberem os sons. Os sons das... os fonemas, não é?, havia sons muito parecidos e eu acho que quando nós começamos o primeiro ano, começamos com letras, com sons muito parecidos. Acho que devia de ser diferente, não devíamos de dar... por exemplo o “p”, o “t”, o “d” é tudo muito parecido. Portanto acho que isto devia de ser de outra maneira. Portanto tive de fazer muitos exercícios de sons para eles conseguirem perceber a diferença entre as primeiras letras que aprendemos. E isso eu acho que devia de mudar. Devia de haver outro esquema de aprendizagem das letras. Devia de ser sons diferentes, não sons tão parecidos. Portanto “p” “t” é muito parecido e eles fazem muita confusão. Depois a seguir é o “d”, que também é parecido, portanto é difícil para eles. Devia de haver outra maneira de dar as letras, mas para isso também devia de haver outra maneira de não haver livros [risos] e de nós fazermos os nossos apontamentos, nós

fazemos os livros dos miúdos. Porque depois queremos trabalhar e os manuais têm aquelas letras todas seguidas e não conseguimos trabalhar da mesma maneira.

Então no 2.º ano não trabalha tanto a consciência fonológica?

No 2.º ano já não trabalho tanto a consciência fonológica, continuamos a trabalhar, mas não tanto como no 1.º ano.

E no 2.º ano a que níveis é que trabalha mais?

No 2.º ano faço muito com eles rimas, lengalengas, mais esse tipo de exercícios. Às vezes faço muitas quadras, para eles fazerem as rimas. Fazemos muitos textos em quadras, trabalhamos muitos poemas, é mais por aí...

Habitualmente realiza exercícios de consciência fonológica, para além das crianças com DAE?

Na sala de aula?

Sim.

Só estes exercícios que mencionei. As rimas, os poemas... Fazemos todos, quando faz um, fazem todos.

Portanto não específica só para as crianças com este tipo de dificuldades?

Não, porque eles têm esse trabalho com a professora do ensino especial e saem da sala para fazer esse trabalho.

Sente necessidade de adaptar os exercícios ao tipo de necessidades das crianças com DAE?

Sim, alguns tenho que adaptar. Sim, tenho que fazer exercícios mais simples, não podem ser os exercícios da turma. Têm de ser exercícios mais simples e depois vamos aumentando o grau de dificuldade. Vai chegar uma altura que elas vão fazer os mesmos exercícios que a turma. Mas sim, é preciso adaptar.

Atualmente, que outras estratégias costuma adotar em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem centradas na leitura e na escrita?

O que eu costumo fazer é... faço com eles, preparo com esses alunos a leitura para depois fazerem a leitura, ajudo-os a fazerem os textos, quando tem que escrever um texto, escrevem ao pé de mim faço a revisão do texto com eles e depois eles passam a limpo, voltamos a ver se há erros se não há erros. Tem que ser um trabalho muito individual. O que é difícil com uma turma enorme. Demoramos muito tempo para fazer isso.

Com a implementação dessas estratégias verificou a existência de algumas mudanças positivas?

Nalguns alunos sim, noutros alunos nem tanto. Porque depois há alunos que investem muito e que trabalham e que os pais ajudam e que querem fazer melhor. Mas há outros miúdos que às vezes, não trabalham nada em casa, trabalham pouco, o trabalho que produzem na aula é pouco e isso demora algum tempo a fazer efeito, mas também depende muito das crianças.

A que níveis é que sentiu essas mudanças positivas?

É assim, naquela aluna que investe mais e que nós trabalhamos mais, neste momento, ela é capaz de escrever um texto sozinha, dá alguns erros, mas também está no 2.º ano e todos dão erros. Já lê sozinha, a sua velocidade leitora já está dentro do normal. Portanto eu acho que ela está a fazer uma evolução muito boa.

Nesta escola, os docentes costumam combinar estratégias, para lidar com os casos de dificuldades na leitura e na escrita?

Sim. Costumamos combinar estratégias e costumamos ter formações com o serviço de psicologia e com o serviço de ensino especial.

Costumam combinar só dentro do ano ou com todo o ciclo?

Às vezes falamos com os professores do primeiro ciclo, todos juntos, outras vezes é só com o ano, depende. Às vezes é só com a minha turma, porque às vezes há uma ou outra turma que só tem dificuldades e é só com a turma, depende.

Existe alguma articulação entre si e os educadores de infância, quando os alunos transitam do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo?

Sim, nós quando... quando recebemos os alunos do primeiro ano temos uma reunião com as educadoras e elas falam-nos de todos os alunos: quais são as dificuldades que têm, como é que vêm, como é que... contam-nos um bocadinho a história do jardim de infância.

As crianças que têm DAE já vêm diagnosticadas do Jardim de Infância?

Sim, quase sempre, sim. Mas às vezes temos algumas surpresas, não é?. Porque às vezes não vem nada diagnosticado e afinal aquela criança tem dificuldades. Às vezes acontece o contrário, às vezes vem diagnosticado e quando chega ao primeiro ano e começa a trabalhar, não se verificam essas dificuldades.

Quando os alunos transitam para a sua sala, sente que já trabalharam anteriormente a CF?

Já, neste momento sim. Nos meus últimos dois grupos já se nota esse trabalho.

Como é que identifica o nível de CF dos seus alunos?

Porque eles identificam muito bem os sons, identificam muito bem os sons... Por exemplo, quando eu faço... quando eu digo uma palavra eles dizem-me uma série de palavras que rimam com aquela palavra. Portanto eles sabem que identificam bem o som, identificam bem o fonema. Percebem que... a frase tem as palavras, percebem que as palavras são divididas em sílabas, dividem muito bem, silabicamente dividem muito bem. A maior dificuldade, por isso acaba por não ser muito... o mais difícil depois é passarem da sílaba para o fonema. Mas nota-se diferença dos meninos que nunca tiveram a consciência fonológica na infantil e que agora têm, nota-se a diferença.

Para ter um conhecimento da CF recorreu a alguns especialistas ou a alguma bibliografia?

Para ter conhecimento da consciência fonológica li, pesquisei algumas coisas na internet, fiz algumas formações, onde falaram de consciência fonológica... e vou lendo... e vou vendo o que há por aí para também poder ajudar.

Dentro da sua experiência, qual tem sido o papel da família na abordagem às DAE na leitura e na escrita?

Isto há um bocadinho de tudo... Há aquelas famílias que aceitam muito bem e que é preciso trabalhar e que... isto é algo que depois com o trabalho vai melhorar. E depois há famílias que não aceitam, não aceitam muito bem o problema e trabalham pouco com o aluno e isso faz com que... as dificuldades demorem mais tempo a passar e que persistam mais.

Portanto, nem todas as famílias reagem bem a um diagnóstico de DAE?

Não, nem todas as famílias reagem bem. Aliás são mais as que reagem mal do que as que reagem bem.

Alguns costumam estar predispostos a colaborar?

Sim, alguns sim... mas outros não [risos]. Outros... acham que esse papel cabe só à escola. E não fazem muito o trabalho... Mas também é assim, eu também... aqui a nossa realidade se calhar é um bocadinho diferente. Nós temos aqui pais que são muito presentes na vida dos filhos e querem ajudar, mas depois também temos pais que não tem tempo nenhum para os miúdos por causa dos empregos e dos trabalhos e também não ajudam nada. Portanto há aqui as duas partes da história.

Costuma facultar alguma informação, instrumentos ou materiais à família para os pais trabalharem com os filhos?

Sim, eu costumo. Mas quem faz mais esse trabalho é a professora de ensino especial. Manda sempre trabalhos para eles fazerem em casa para superarem as dificuldades, uns fazem todos os trabalhos, outros nem por isso.

Quando os pais colaboram, sente que os exercícios de CF são desenvolvidos pela família com os filhos?

Sim. Quando os pais colaboram nota-se uma evolução mais rápida. Quando os pais não colaboram demoramos muito mais tempo a conseguir os resultados que queremos.

E os exercícios de CF são trabalhados pelos pais?

São trabalhados pelos pais, sim. Daqueles que colaboram, sim são trabalhados.

Normalmente, que tipo de exercícios é que são trabalhados?

Os exercícios que a professora Ana costuma enviar tem a ver com... escrita de palavras com o mesmo som, leitura de palavras com o mesmo som... a ver se me lembro de mais... rimas... e às vezes casos de leitura... são o tipo de exercícios que eles levam para casa para fazer.

Quando a colaboração da família é negativa, na sua opinião, a que é que se deve?

Eu acho que se deve à falta de tempo que os pais têm para trabalhar com os filhos. Eu acho que essencialmente é isso. E depois, não é só o facto... e também há pais que não aceitam muito bem as dificuldades dos filhos e... acham que aquilo passa e que é uma coisa passageira e que com o trabalho da escola aquilo vai lá e que é só uma questão de tempo. E também não colaboram muito...

Quais é que são as principais dificuldades que existem, na colaboração negativa, tanto para os pais como também para os próprios filhos? Quando os pais não aceitam.

Quando os pais não aceitam, as crianças também não aceitam muito bem. E cá na escola temos mais dificuldade em explicar àquela criança que ela precisa de trabalhar, porque tem aquela dificuldade. Porque se o pai não aceita e se a mãe não aceita, provavelmente lá em casa até conversam sobre isso... mas depois a criança chega à escola e acha que... não tem aquela dificuldade e por muito que se explique e que diga que tem que trabalhar é difícil. Eu acho que a culpa não é dos miúdos, não é?... mas é também do contexto familiar, porque depois também não ajudam pa que a criança consiga superar. Depois é... o trabalho da escola é importante, mas se fosse

em colaboração com o trabalho de casa era muito melhor, chegava-se aos resultados muito mais depressa.

O que é que seria necessário, na sua opinião, para que a família colabore-se mais?

Se calhar... acho que passava um bocadinho pela formação. Pelo colégio fazer mais formação para pais... acho que era importante, nós termos tipo um ciclo de formação, em que os pais pudessem vir, falar sobre as dúvidas... porque às vezes os próprios pais não sabem muito bem o que é a dificuldade dos filhos e para eles até pode ser assim um bicho-de-sete-cabeças e se calhar até não é... se calhar é algo que trabalhado se supera muito rapidamente. Portanto acho que a falta de informação aos pais é mau. Portanto acho que o colégio devia de investir em mais formação para pais. Porque também não é fácil, porque depois nós fazemos formação e eles não vêm. Às vezes passa por aí também...

Na sua opinião, considera que a escola está preparada para dar resposta às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem centradas na leitura e na escrita?

O colégio sim... As escolas públicas não... Acho que não. Acho que os colégios particulares sim, porque têm serviços de psicologia e serviços de educação especial. A escola pública acho que não está preparada, porque tem uma psicóloga para um agrupamento. E portanto é impossível conseguir, fazer esse trabalho com... e acho que também há professores que também não tão preparados para ter crianças com dificuldades.

O que seria necessário para que a ação dos docentes fosse mais eficaz?

Seria necessário tanta coisa... Seria preciso mudar tudo... [risos] Seria preciso mudar o sistema educativo, seria dar às escolas... era preciso dar às escolas recursos para trabalhar com essas crianças, que eu acho que não há. Era preciso psicólogos, era preciso professores do ensino especial, era preciso horários pós professores poderem trabalhar. Eu acho que era preciso mudar tudo, era tipo revolução na educação. Acho que era preciso mudar tudo. Acho que, aqui no colégio nós não sentimos tanto isso porque temos, mas nas escolas públicas sente-se muito isso. E aí é que eu acho que há o grande problema, porque os professores têm turmas enormes... é difícil depois

366 ajudar os alunos individualmente, os pais também não conseguem não é?... e a escola
367 não consegue dar resposta a estas crianças. Acho que é por isso que temos tantos
368 casos de meninos com dificuldades.

369

370 **Chegámos ao fim da entrevista. Agradeço mais uma vez a sua colaboração e**
371 **participação, foi de facto muito importante. Gostaria de saber se quer**
372 **acrescentar mais alguma informação que considere pertinente.**

Protocolo da Entrevista 2

No âmbito da minha dissertação para a obtenção de grau de mestre, no Instituto Superior de Educação e Ciências, estou a desenvolver um projeto relacionado com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, em crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Nesse sentido, a colaboração dos professores para a realização deste estudo é crucial para que ele se concretize. O que pretendo é recolher informação relacionada com a sua experiência pessoal e profissional sobre os alunos que apresentam este tipo de dificuldades, que em conjunto com as respostas dos restantes participantes, serão utilizadas na minha dissertação.

Gostaria de solicitar a sua autorização para a gravação da entrevista que será utilizada apenas no âmbito deste estudo, assegurando, desde já, a sua confidencialidade e anonimato.

Gostaria de a conhecer um bocadinho melhor. Por exemplo, gostava que me falasse um pouco sobre o seu percurso profissional, até ao momento atual. Onde realizou o seu curso? Há quantos anos é que leciona? Começou logo a trabalhar nesta escola ou passou por outras?

Bem... Eu... Onde é que eu realizei o meu curso... Primeiro tirei o bacharelato, na altura era bacharelato e tirei no Instituto Superior de Educação e Ciências, depois mais tarde fiz a licenciatura em matemática e ciências, já num polo da Lusófona. E... mais tarde ainda fiz uma... uma, um curso mais de especialização em administração escolar, novamente no Instituto Superior de Educação e Ciências. Eu já sou professora há 20 anos. Eu lecionei em três escolas diferentes, três escolas particulares. A primeira foi no... durante... nem sei bem... 4, 8, 10 anos, estive no Colégio A, depois estive 5 anos... ahhh... 4 anos em B, no C como diretora escolar, diretora de escola e depois... sem turma. E depois vim para aqui para o Colégio Y e estou cá há 6, vai completar agora 6 anos, em que estou aqui... Pronto.

Durante a formação inicial frequentou alguma disciplina de Necessidades Educativas Especiais?

Não. Nós não tínhamos nenhuma disciplina em que abordasse esse tema. Tínhamos as disciplinas de português, matemática, depois assim... isto para falar a nível do currículo e daquilo que nos iria ajudar, estudo do meio... mas não tinha... na altura também se falava muito menos do que ao que se fala hoje. Mais tarde realizei

algumas formações, realizei?... fui a algumas formações, a algumas ações sobre isso, mas no curso não.

O que é que a motivou a fazer essas formações?

Porque eu achava que era importante. Porque numa turma... e estamos a falar dos colégios particulares... tive sempre turmas muito grandes ahhh... de 26, de 27, por aí. E como é óbvio, num grande número de alunos, nós temos sempre alunos com dificuldades. E quando estamos no início de carreira, no início de formação, nós sentimos muito mais angustiados e eu senti também isso... de como poder ajudar alguém que não aprendia a ler. Mais do que na matemática, quando os alunos não aprendiam a ler no primeiro ano, nós ficávamos um pouco aflitas e desde sempre houve essa necessidade. Só que não estava tão vincado como agora...

Portanto realizou algumas formações na área da leitura e da escrita?

Sim. Da leitura e da escrita e também da matemática. Mas sim... dificuldades de aprendizagem que havia temas que nos chamavam... e que eram feitos... mas isto estamos a falar de algumas horas... 1, 2, 3 horas, aquelas manhãs de sábado, em que queria conhecer mais. Pronto...

Durante a sua experiência, na área do ensino, já encontrou alunos com dificuldades de aprendizagem centradas na leitura e na escrita?

Sim. [risos] Era isto que estava a dizer, claro que sim. Em todos os grupos há sempre crianças... primeiro que não aprendem com a mesma facilidade e não têm propriamente dificuldades, tem a ver com a imaturidade e às vezes com o facto de entrarem para os cinco anos, às vezes é difícil... em que não conseguem perceber, mas não é por dificuldade. Depois há aqueles casos que têm mesmo essas dificuldades e que têm que aprender no 2.º ano eeee... tentarmos minimizar. Mas sim, claro que sim... Há grupos que têm... todos os grupos aparece gente, alunos claro...

E lembra-se de algum ou de alguns casos em particular?

É assim, lembro-me... lembro-me do primeiro grupo que tive, que era um grupo que tinha alunos do 1.º ano e do 3.º, misturados e que os do 3.º ano eram um grupo muito pequenino, uns 10 eeee... que ficavam assim estupefactos quando eu contava uma

história para o primeiro e que eram alunos que não sabiam ler e estavam no 3.º ano. Ou seja, havia ali falta de trabalho, talvez, pronto... É um caso que não era tanto... Depois no grupo que comecei a pegar a seguir e que levei até ao 4.º ano... porque este grupo foi assim um grupo solto, depois comecei com o primeiro... Sim, tinha uma criança que tinha muitas dificuldades e que só aprendeu a ler no 2.º ano... e que depois lembro-me porque ele continuou no colégio eeee sei que chegou ao 5.º ano e que reprovou eeee depois teve sempre muitas dificuldades e que mais tarde foi para o ensino profissional... E que era adotada... por isso, lembro-me perfeitamente nesse grupo, essa criança, que se destacou muitíssimo mesmo, pelas grandes dificuldades que tinha.

E que dificuldades é que eram essas?

É assim... Ela não conseguia... Os vários métodos que eu utilizei com ela... eu dava na altura o método das 28 palavras, depois comecei com o método sintético-analítico, para ela. E ela não conseguia juntar as sílabas, ela trocava imenso as letras... e foi depois com muito mecanizado, não é mecanizado... mas sim... com ela também olhar, para a minha boca, quando eu fazia o som da letra. E que mais tarde nós ouvimos falar do método das boquinhos... Mas naquela altura, nem sequer eu sabia qual era o método, mas lembro-me de ela olhar e de ir aos poucos aprendendo a ler, as pequeninas palavras. E depois na matemática, uma coisa que... não tinha noção de número... ela para juntar 2+2, ela com os dedos ainda tinha dificuldade de perceber que era 4. Ou seja, tinha ali grandes lacunas a todos os níveis... e depois o facto de ter sido adotada eeee aquilo depois também mexia com ela e com a própria turma. Mas em todos os grupos há assim um caso...

Ao longo da sua carreira, a abordagem às DAE da leitura e da escrita tem sido diferente em relação ao início da sua profissão?

Sim, sem dúvida... Claro que sim. Primeiro porque é assim... Há sempre uma angústia, não vou dizer que agora não sinto na mesma angustiada, mas a experiência também nos faz um bocadinho calejar e ver que... que podemos dar a volta de outra maneira. Acho que em relação ao início da minha carreira, eu agora lido com mais facilidade, com mais facilidade, no sentido de, à vontade... agora, claro que consigo contornar melhor eeee também há mais estratégias agora e há mais coisas que nos ajudam a ultrapassar melhor também e a conseguir que a criança vença, mais do que se calhar há 20 anos atrás... quer dizer, sem dúvida que estamos muito mais

informados e há mais coisas que nós podemos... até o próprio material, há mais material... porque este tipo de crianças precisa sempre de muito material concretizado eeee já é diferente.

Quais é que foram as principais dificuldades que sentiu e como é que as conseguiu contornar?

É assim... As principais dificuldades que senti no português, concretamente... é isto mesmo, é que mesmo com o método, que é aquele que nós... e eu faço sempre a junção entre o método das 28 mais o método sintético-analítico, porque os grupos são muito grandes eeee o que eu senti, foi realmente, que eles tinham muita dificuldade em juntar as sílabas, depois em ler a palavra, em conseguir, por exemplo... nós agora com a consciência fonológica, já é... acho que é diferente, nós nunca trabalhávamos eeee eu falo por mim obviamente, nunca trabalhei, com aqueles primeiros grupos a consciência fonológica. Ou seja, a consciência fonológica comecei a trabalhar com o grupo que eu tive há quatro anos atrás e muito pouco e agora este, realmente, nota-se uma grande diferença... E isso um bocadinho para dizer que estas dificuldades vão diminuindo com esta... quando é bem trabalhada a consciência fonológica. E que realmente, nós não trabalhávamos... nem estávamos preparados para isso. E depois na matemática, eu acho que este tipo de crianças é aquilo que eu dizia, precisam sempre de muito material concreto. Não quer dizer que as crianças que têm dificuldades de aprendizagem têm na matemática, às vezes até não acontece... e acontece aquelas que têm nas duas áreas.

Atualmente existe alguma criança no seu grupo, com DAE na leitura e na escrita?

Sim. [risos] Sim, há uma criança, que apesar de nós estarmos no segundo ano, e que agora já exige... com este novo programa, não é?... que a criança já tem, não é uma leitura fluente, mas já quase fluente. E tenho uma criança que não conseguiu no primeiro ano... e que agora está a fazer uma reeducação, quase, desta leitura e da escrita. Começou agora a ler, agora... há uns tempos, mas obviamente, que ainda está numa... num patamar de primeiro ano, assim no final. Porque ela ainda não lê dígrafos, não lê todas aquelas sílabas mais complexas... ou o “ão”... e isso, ela tá nesta fase desta descoberta, mas sim...

E que já está diagnosticada?

149

150 E que já está diagnosticada. Ela tem uma dislexia, sem dúvida, mas além da dislexia
151 ela tem um déficit em vários níveis, tanto no português como na matemática. Para...
152 que foi feito a avaliação, a nível psicológico, e que tem muito... a nível de noção de
153 número, do cálculo, tudo o que é mecanizado ela consegue, mas ahhhh... não só a
154 nível de raciocínio de cálculo mental e isso tá tudo abaixo da média, que é previsto
155 para a faixa etária dela. Eeee... no português também, a nível deee, obviamente, de
156 interpretar, se for ela que lê, obviamente, que não entende. E tudo o que seja de dar
157 opinião é uma criança que tá muito limitada e que os níveis também assim indicam, a
158 nível psicológico, os testes que foram realizados.

159

160 **Alguma vez introduziu no ensino-aprendizagem desses alunos, exercícios de**
161 **consciência fonológica?**

162

163 Sim, sim. O primeiro ano deles é muito... Este grupo, posso dizer que trabalhámos
164 muito exercícios de... e mesmo agora ainda no 2.º... no início, se calhar muito mais,
165 mas no 1.º ano trabalhámos muito. Este grupo sim... posso dizer que é o grupo, de
166 toda a minha experiência, este foi o grupo que se trabalhou melhor.

167

168 **Em que contextos é que realizou esses exercícios e porquê?**

169

170 É assim, foi logo no início. Desde o início, quando aprendemos e quando começaram
171 logo com as primeiras letras e depois com as palavras e com as sílabas... o eles
172 terem consciência que era importante, para depois poderem escrever... Ou seja, isto
173 foi numa fase ainda de oralidade, ainda sem escrita, mas eles terem consciência que a
174 palavra, por exemplo, entre aspas que se partia em dois, ou em três e o som... eeee
175 que era eeee que depois qual era o som que eles conseguiam perceber, ou ouvir e
176 isso ajudou-os depois na escrita. Eeee na própria ortografia, daquilo que escrevem.
177 Acho que ajudou imenso a dar, agora, menos erros. Não naquela altura, mas agora.

178

179 **Acaba por utilizar os mesmos exercícios de consciência fonológica, para além**
180 **das crianças com DAE, ou seja, com a turma toda?**

181

182 Sim, sim. Com a turma toda, isto não é só... Claro que estas crianças tem dificuldades
183 ainda mais, mas a consciência fonológica é importante, quando estamos... acho muito
184 importante, quando estamos no primeiro ano e que vai ser importante e é segurança

para todo o resto dos anos. Ou seja, se realmente é muito bem trabalhada, a criança vai ter menos dificuldades depois na escrita, sem dúvida.

Sente necessidade de adaptar os exercícios ao tipo de necessidades das crianças com DAE?

Claro, sim. Portanto... isto no português, claro que sim. Este tipo de crianças, por exemplo, a nível do texto, a nível de perguntas em que exige que respondam muito, ou seja, faço mais com ela, por exemplo, o ler a frase e pôr a cruz aaaa ou completar. Tudo o que ajude um bocadinho a não escrever tanto porque ela ainda não tem esta capacidade para ter essa correção ortográfica. E também para ela é mais aaaa sente-se mais motivada na aprendizagem. Por isso, os tipos de exercícios têm de ser diferentes do que o resto da turma, neste ano, concretamente.

Atualmente, que outras estratégias costuma adotar em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem centradas na leitura e na escrita?

É assim... É, é, é isto... É o tipo de perguntas... Por exemplo, no português, na interpretação... é, é isso que acabei de dizer... é tentar que as perguntas não sejam tão expostas, expostas no sentido de explicação, de dar opinião. Porque são crianças que ainda não conseguem, por isso tentar que a resposta seja curta, aaaa, ou com uma cruz ou com um sim ou um não, ou ajudar, ou a sublinhar o texto para ir ao texto buscar o tipo de resposta aaaa isto na interpretação. Aaaaa e depois, mesmo na parte da gramática, por exemplo, ter as opções, uma ou outra para ela também poder escolher, ou seja, que é mais fácil do que responder sempre sem ter nenhuma opção. E este é o tipo de exercícios que atualmente faço.

Com a implementação dessas estratégias verificou a existência de alguma mudança positiva?

Sim. Acho que... e tou a falar deste ano, da criança que tem. Acho que tem feito evolução. Claro que tem outros apoios que não só o meu, mas tem feito uma evolução positiva. Noto agora, a grande dificuldade dela, obviamente, é o escrever textos, embora já faça duas frases ou três e que se percebe aquilo que ela escreve, que até agora não se conseguia entender, com erros, mas que se consegue entender. Eee é este avanço nesta parte da escrita, ou de dar uma opinião ou de justificar qualquer coisa que tá no texto. Isso é a grande dificuldade, mas tem feito uma evolução grande.

Isso acho que sim, mas tem sido, com o apoio das outras terapias e outros acompanhamentos do colégio.

Nesta escola, os docentes costumam combinar estratégias, para lidar com os casos de dificuldades na leitura e na escrita?

É assim aaaa... muitas vezes em conselho de docentes já tem havido um ou outro tema que falamos. E por exemplo em julho que é aquele tempo em que nós programamos, para o ano seguinte, aaaa... nós, já houve oportunidade de cada um, de cada pessoa apresentar uma série de temas, o que é que nós poderíamos fazer para a criança aprender. Isso é uma coisa que fazemos assim, muitas vezes, no final do ano para programar o ano. Depois, no dia-a-dia, nós fazemos como grupo de ano em que ao preparar a semana... Eeee quando nós temos assim crianças, muitas vezes comentamos, pedimos ajuda, no sentido de como é que tu fazes?, o como é que tu fazes?... Mais esta partilha de grupo de ano, por ano... E isso acho que é o dia-a-dia.

Existe alguma articulação entre si e os educadores de infância, quando os alunos transitam do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo?

Sim, nós no final do ano aaaa, quando nós vamos... Já aconteceu, aqui, como já apanhei dois grupos... houve o primeiro grupo, que até foram antes de acabar o ano, o grupo dos cinco anos, que foi visitar a sala do 4.º, em que eu estava lá e eles foram conhecer. E pronto, para ter uma perspetiva da professora, de quem... foram a todas não é?, porque ainda não sabiam quem era, mas foram a todas e foram às salas ver as carteiras, ver a sala, as próprias crianças... E depois em julho temos uma reunião, uma reunião, uma conversa com a educadora, em que falamos aluno a aluno que nos calha. Ou seja, elas dão a perspetiva delas, se tem acompanhamento, o que é que acham da criança e fazem essa transição, de ano.

As crianças com DAE costumam vir diagnosticadas do Jardim de Infância?

Sim. Aqui no colégio tenho sentido que aquelas que apontaram aaaa, coincide com as que depois vão ter dificuldades. Há outras que depois dão um salto e não têm. Pronto, mas aqueles casos mais graves, graves no sentido destas dificuldades, como eu apontei, como é o caso da aluna, em questão, já vinha apontada da infantil... e acompanhada.

259

260 **Quando os alunos transitam para a sua sala, sente que já trabalharam**
261 **anteriormente a CF?**

262

263 Sim, este grupo senti também isso. Eu acho que isso tem a ver com... aí está com
264 também a nossa formação. Acho que isto há vinte anos ou há quinze não era falado...
265 agora as educadora tiveram ações e tiveram formação muito direcionadas para isso.
266 Eee este grupo, sem dúvida, tava trabalhado a consciência fonológica... o grupo, em
267 especial. Porque quando recebemos ou quando vêm de fora é uma ou duas crianças,
268 ou seja, a massa do grupo tinha trabalhado a consciência fonológica.

269

270 **Como é que identifica o nível de CF dos alunos?**

271

272 Como assim? Aaaaa...

273

274 **Quando eles vêm do Jardim de Infância, o que é que eles sabem,**
275 **essencialmente?**

276

277 É assim... Por exemplo, como é que eu hei de dizer... eles têm noção... aaaa, por
278 exemplo, “pá” o som “á”, “pá”. Eeee muitos tinham a noção do “p” e do “á”. Ou seja, já
279 tinham a identificação das letras, o saber que o som aaaa, por exemplo... foi
280 engraçado saber o som “á” ou o “a” e eles tinham isso trabalhado e sabiam. Ou seja,
281 claro há vários níveis... há aqueles que estavam muito bem trabalhados, mas isso é o
282 que nos acontece... e há aqueles que não estavam. Mas isso há sempre vários níveis,
283 porque também tem a ver... como nós também, com depois também na, na... com
284 eles estarem concentrados. Agora o facto de tar trabalhado, sim, sem dúvida pareceu-
285 nos que sim. Agora, depois há aquelas crianças que aprenderam com mais facilidade,
286 mas sem dúvida... do “pé”, distinguirem logo o “é” e depois conseguirem, mesmo ao
287 dividirem as sílabas, a palavra em sílabas, eles estavam muito mais bem preparados,
288 do que qualquer outro grupo que tive... Sem dúvida.

289

290 **Para ter um conhecimento da CF recorreu a alguns especialistas ou a alguma**
291 **bibliografia?**

292

293 Não. É assim, da consciência fonológica, o que tenho é uma formação que também
294 tivemos cá, na escola... já não me lembro assim quem foi, mas veio cá uma pessoa. E
295 eu também participei num encontro em que... não foi só isso, mas em que se abordou

esse tema. Pronto... Da dislexia e isso aí, muitas vezes tenho lido. Pronto... leio, mas da consciência fonológica foi muito aquilo que ouvi e depois também do próprio ministério, uns subsídios que eles mandaram... sim, deu também para ajudar. Mas foi sobretudo das conferências que ouvi.

Dentro da sua experiência, qual tem sido o papel da família, em relação aos alunos com DAE na leitura e na escrita? Como é que reagem em relação ao diagnóstico...?

A reação, embora eu ache que os pais tenham consciência, das dificuldades que os filhos têm, não é?, aaaa... Depois nem sempre é muito fácil aceitarem. É assim, têm consciência, parece uma contradição, mas é mesmo isso... eles têm consciência, mas depois é difícil aceitar e muito mais e cada vez mais difícil de depois trabalharem com eles também em casa. Porque este tipo de crianças cansam-se mais, e é verdade chegam a casa muito mais cansados, mas são aqueles que têm de trabalhar mais. E isto muitas das vezes não acontece. Ou seja, há de tudo... há pais que realmente... já tive em grupos de pais que trabalhavam imenso com estas crianças, mas há outros que não trabalham. Ou seja, as reações são assim um bocado diversas. Embora eu ache que todos têm consciência... agora custa muitas vezes aceitar e alguns não aceitam, outros aceitam, mas depois com algumas reticências e depois é estes acompanhamentos que têm...

Os pais costumam estar predispostos a colaborar?

Sim. Muitas vezes em reuniões ou em entrevistas que temos eles estão predispostos a colaborar. [risos] Aaaa e aceitam muito bem aquilo que dizemos, ou quase sempre... mas depois nem sempre todos colaboram, porque pronto... por causa das próprias profissões, pronto... dos próprios trabalhos dos pais e que muitas das vezes depois chegam a casa e não conseguem... num dia de semana estar com mais dez ou quinze minutos com o filho... mas esta colaboração, normalmente, eu não tenho sentido que não exista. Ou seja, tenho sentido que existe. Depois muitas vezes na prática, não é assim tão fácil e não há esse trabalho.

Costuma fornecer alguns instrumentos, alguns materiais para que os pais trabalhem com os filhos em casa?

É assim, este tipo de crianças que estão diagnosticadas mesmo com esta dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, normalmente, nós temos o serviço, aqui, do ensino especial, em que está especificamente debruçado sobre isto. Por isso, eles têm livro e atividades propostas pelo próprio Luís Pedro, do serviço especial... e eles é que enviam trabalhos muito específicos. Nós enviamos trabalhos que as crianças conseguem fazer, mas relacionados mais com aquilo que estamos a dar. Eles trabalham especificamente os sons, aquilo que estão a fazer com eles e depois os trabalhos são direcionados, de acordo com aquilo que eles estão a trabalhar. Por isso, sim, da parte deles...

E os exercícios de CF são desenvolvidos pela família com os filhos?

Pois... Essa é a grande questão... Os exercícios que muitas vezes, ooo eee... e estou a falar destas crianças, que o ensino manda, nem sempre são trabalhados e sempre que nós temos uma entrevista com os pais, nós dizemos isto mesmo... tem que haver uma colaboração e tem que haver este trabalho sistemático. Porque se houver uma vez aqui na escola ou duas vezes aqui na escola, a criança não vai conseguir ter os mesmos resultados, do que quem tem este acompanhamento. Ou seja, isto para dizer que realmente há crianças que têm e que há este acompanhamento... porque os exercícios são assim mesmo, direcionados na consciência fonológica, mas um grande grupo, se calhar, não tem este trabalho. Ou seja, é só mesmo o que a escola proporciona.

E que outros exercícios é que costumam realizar para além dos exercícios de CF?

É assim, eu falo por mim. Eu a nível do português tento ver conforme a criança está, não é?... vou mandando, sei lá... palavras soltas para formar uma frase, que é aquilo que têm dificuldade... o ordenar, depois o fazer a divisão silábica, mais uma vez a trabalhar, mas com palavras que estavam no texto e depois escrever pequeninas frases sem ser um texto, ou seja, dizer para fazer duas ou três frases. Por isso, são estas pequeninas atividades, além daquelas da consciência. É basicamente o que faço.

Na sua opinião, considera que a escola está preparada para dar resposta às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem centradas na leitura e na escrita?

369

370 Sim. É assim, nós temos pessoas aqui, que eu acho que é uma mais-valia, que eu não
371 tinha, por exemplo, nos outros dois colégios. O facto de termos este serviço do ensino
372 de educação especial, que é uma mais-valia e que dá resposta. Claro que isto... nós
373 vemos que cada vez mais o número de crianças começa a aumentar e, se calhar, a
374 resposta começa a ser também posta um bocado em causa, pelo número. Agora,
375 atualmente ainda temos resposta, acho que sim... Além depois do serviço de
376 psicologia que pode também ajudar. Mas sim, eu acho... hoje em dia sim, não estou a
377 dizer que daqui a dois anos diga a mesma coisa. Mas sim acho que sim, porque tem
378 pessoas bastante específicas para trabalhar este tipo de dificuldades.

379

380 **O que seria necessário para que a ação dos docentes fosse mais eficaz?**

381

382 É assim, eu acho que isto... [risos] Tínhamos que... Em qualquer escola e aqui nós
383 ainda somos um grupo relativamente grande, mas não muito grande, mas já somos
384 grande. Eu acho que tem de partir mais de nos predispor-mos mais a falarmos todos e
385 a queremos também que todos os alunos... que é aquilo que um bocadinho a diretora
386 fala de: “todos são de todos”, não são os meus alunos do 2.º C que são meus... os do
387 4.º ano também são, os do 3.º. E acho que para isso tem de haver mais colaboração,
388 mais empenho de todos nós, docentes, e mais partilha construtiva e acho que isso
389 pode acontecer, o facto de termos a avaliação de desempenho. O que acontece é que
390 às vezes é um *performing* que não ajuda nisto, mas poderia ajudar. Eu acho que isso
391 tem de acontecer para que a nossa ação, de docentes, seja mais eficaz. Acho que é
392 isso...

393

394 **Chegámos ao fim da entrevista. Agradeço mais uma vez a sua colaboração e**
395 **participação, foi de facto muito importante. Gostaria de saber se quer**
396 **acrescentar mais alguma informação que considere pertinente.**

Protocolo da Entrevista 3

No âmbito da minha dissertação para a obtenção de grau de mestre, no Instituto Superior de Educação e Ciências, estou a desenvolver um projeto relacionado com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, em crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Nesse sentido, a colaboração dos professores para a realização deste estudo é crucial para que ele se concretize. O que pretendo é recolher informação relacionada com a sua experiência pessoal e profissional sobre os alunos que apresentam este tipo de dificuldades, que em conjunto com as respostas dos restantes participantes, serão utilizadas na minha dissertação.

Gostaria de solicitar a sua autorização para a gravação da entrevista que será utilizada apenas no âmbito deste estudo, assegurando, desde já, a sua confidencialidade e anonimato.

Gostaria de a conhecer um bocadinho melhor. Por exemplo, gostava que me falasse um pouco sobre o seu percurso profissional, até ao momento atual. Onde realizou o seu curso? Há quantos anos é que leciona? Começou logo a trabalhar nesta escola ou passou por outras?

Tirei o curso no ISEC, no Instituto Superior de Educação e Ciências. Assim que acabei o curso vim para aqui, pa o Colégio Y e já estou cá há 19 anos.

Durante a formação inicial frequentou alguma disciplina de Necessidades Educativas Especiais?

Não, não...

Posteriormente, realizou alguma formação contínua, nessa área, na área das Necessidades?

Sim, sim já há algum tempo. [risos]

O que é que a motivou a fazer essa formação?

Foi ter um aluno, foi no meu primeiro grupo que tinha bastantes dificuldades nessas áreas... Daí ter feito, portanto, já há uns bons anos.

Portanto, uma das suas formações foi no âmbito das Necessidades, relacionada com a leitura e com a escrita?

Sim, foi no âmbito das necessidades relacionada com a leitura e com a escrita, exatamente.

Durante a sua experiência, na área do ensino, já encontrou alunos com dificuldades de aprendizagem centradas na leitura e na escrita?

Sim. Esse meu aluno que até foi um aluno que ficou retido no 4.º ano, porque não estava preparado para transição, foi um aluno que eu tive que do 1.º para o 2.º, utilizar o método das 28 palavras. Pronto... para ele aprender a leitura e escrita, porque o método que nós utilizamos aqui, o global, não estava a dar, nem ele estava a conseguir.

Quais eram as principais dificuldades que esse aluno evidenciava?

Era o reconhecimento logo das letras, do som que elas poderiam ter... e pronto logo aí não as conseguia juntar, nem se quer, em sílabas para conseguir ler o que quer que fosse.

Ao longo da sua carreira, a abordagem às DAE da leitura e da escrita tem sido diferente em relação ao início da sua profissão?

Sim, ou então também nós temos já outros olhos que acho que conseguimos detetar mais facilmente... não deixamos passar tanto tempo até detetar essas dificuldades no aluno.

No início, quais foram as principais dificuldades que sentiu e como é que as conseguiu contornar?

Uma coisa boa que temos aqui no colégio é... quando nós sentimos alguma dificuldade com um aluno, a nível de grupo conseguimos também ajuda entre colegas e outro é que conseguimos ter o departamento de psicologia que nos ajuda sempre e quando é preciso ir mais além, o ensino especial. Portanto, conseguimos ter logo quem nos ajude quando detetamos o problema, em sala de aula.

E no início quando começou a trabalhar?

Não havia como há agora. Pronto, o que eu acho que acontecia era que deixávamos passar mais casos, porque nós próprias também távamos a começar, não estávamos tão despertas para estes problemas, como agora.

E sentiu muitas dificuldades em trabalhar com os primeiros alunos?

Sim. Por exemplo com este meu aluno, lembro-me perfeitamente até do nome e tudo... sim, não foi fácil... O que me valeu foi que no grupo tinha um colega que já tinha muitos anos no ensino e foi aí que recorri, realmente também... Aaaa e foi aí que me despertou a utilização do método das 28 palavras.

Atualmente existe alguma criança no seu grupo, com DAE na leitura e na escrita?

Não.

Alguma vez introduziu no ensino-aprendizagem desses alunos, exercícios de consciência fonológica?

Sim, sim.

Podia falar-me pouco sobre isso? Porque é que realizou esses exercícios e em que contextos?

Uns em sala de aula, no grande grupo e outros em apoio individual, comigo.

Porque é que sentiu necessidade de realizar esses exercícios?

Porque via que ele não conseguia acompanhar o trabalho que era pedido pelo manual e pelo tipo de trabalho do ano em si. E tentei arranjar estratégias para ver se ultrapassava essas dificuldades.

Habitualmente realiza exercícios de consciência fonológica, para além das crianças com DAE?

Sim, tanto que os nossos manuais já trazem, hoje em dia, exercícios nesse âmbito. Portanto também nos ajuda muito. Portanto seguindo o manual também acabamos por utilizar...

Utiliza os mesmos exercícios ou exercícios diferentes para este tipo de crianças?

Utilizo os mesmos.

Para todo o grupo?

Sim, exatamente.

Sente necessidade de adaptar os exercícios ao tipo de necessidades das crianças com DAE?

Sim, sim. Mas é muito difícil numa turma com 27 ou 28 alunos, torna-se complicado...

Porque é que sente essa necessidade?

Porque às vezes vejo que mesmo sendo exercícios nesse âmbito ele nem os do... não os consegue acompanhar. Torna-se complicado...

Atualmente, que outras estratégias costuma adotar em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem centradas na leitura e na escrita?

Pronto... No caso tenho um, não tem grandes dificuldades, mas o que tem já vem acompanhado da infantil. E portanto já vem com trabalho direcionado nesse sentido, tanto em casa como em sala de aula, com a professora titular, como apoio fora também. Portanto e tentamos seguir todos, desde o primeiro ano, as mesmas estratégias de... para ele utilizar, no dia a dia.

E que tipo de estratégias são essas?

Por exemplo, no ano passado, ao nível da iniciação à leitura e à escrita ele trabalhava muito à base de cartões de sílabas, por exemplo, para conseguir formar palavras, depois da palavra chegar à frase aaaa... também com tudo com muita cor. Por

exemplo ter círculos para ele colorir conforme a divisão silábica para fazer a divisão silábica, para o ajudar também a perceber como é a formação da palavra aaaa... fazer associação de palavra imagem, com cartões ou até mesmo no próprio manual. Porque como digo, o ano passado, o livro do 1.º ano já trazia muitos exercícios neste âmbito.

Com a implementação dessas estratégias verificou a existência de algumas mudanças positivas?

Sim, não só pelo trabalho de sala de aula, mas também pelo trabalho que era feito fora e também em casa, pela mãe. Portanto, acho que tem que haver um grande esforço, de todos, a trabalhar para o mesmo. Portanto aqui realmente ajudou muito o trabalho que a mãe fazia com ele.

A que nível é que sentiu essas mudanças positivas? Notaram-se principalmente a que nível?

A nível da língua portuguesa.

E ao nível da escrita, ao nível da leitura...?

Da leitura. Tanto que agora, no 2.º ano, é uma das crianças que lê com mais entoação. Na escrita, ainda tem bastante dificuldade, mas a nível da leitura tem uma leitura com bastante entoação.

Nesta escola, os docentes costumam combinar estratégias, para lidar com os casos de dificuldades na leitura e na escrita?

Em grupo de ano sim... Em grupo de ano e também com o grupo de psicologia. Recorremos...

Existe alguma articulação entre si e os educadores de infância, quando os alunos transitam do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo?

Sim. Temos sempre um momento de reunião com as educadoras que nos vão passar os meninos, onde aí são focados... Pronto fazem-nos uma breve... fala-se um bocadinho sobre o aluno e onde os alunos que já vêm com algum acompanhamento ou a precisar de algum acompanhamento no 1.º ciclo, são logo referenciados.

186

187 **As crianças com DAE já vêm diagnosticadas do Jardim de Infância?**

188

189 Algumas sim... algumas sim, outras não...

190

191 **E o diagnóstico costuma estar de acordo com o que...?**

192

193 Sim, quase sempre bate certo. Sim, sim...

194

195 **Quando os alunos transitam para a sua sala, sente que já trabalharam anteriormente a CF?**

196

197 Hoje em dia sim.

198

199 **Como é que identifica o nível de CF dos alunos?**

200

201 Já por exemplo... já vêm a reconhecer todas as letras. Tinha neste grupo, por a caso,
202 dois que já vinham a ler, outros que não vinham a ler, mas já conseguiam perceber a
203 formação da palavra na sua sílaba. Nota-se realmente uma evolução nesse aspeto,
204 dos 5 anos para o 1.º ano.

205

206 **Como é que teve conhecimento da CF recorreu a alguns especialistas ou a alguma bibliografia?**

207

208 Bibliografia.

209

210 **Essencialmente...?**

211

212 Sim, sim, sim...

213

214 **Dentro da sua experiência, qual tem sido o papel da família, em relação aos alunos com DAE na leitura e na escrita? Como é que os pais reagem em relação ao diagnóstico, destes alunos?**

215

216 Há de tudo... há pais que reagem muito bem e às vezes até são eles que nos alertam
217 um bocadinho, porque sentem na dificuldade por exemplo no trabalho que é pedido
218 para casa... e aceitam muito bem e que tudo corre lindamente, desde a primeira

219

abordagem que é feita. Há outros que nem sempre é fácil e que o ano vai passando, as dificuldades vão aumentando e realmente quando se chega... muitos dizem que precisam de crescer, de brincar... Há muitos pais que ainda têm esse intuito. Claro que precisam, mas se calhar se fosse logo incidido o problema mais cedo, não iria atrasar na aprendizagem. Portanto há pais que são muito receptivos e aceitam perfeitamente, outros não.

Os pais costumam estar predispostos a colaborar?

Sim, sim, sim...

Costuma existir uma articulação entre a professora e os pais, no que diz respeito à transmissão de materiais e instrumentos, para que a família possa trabalhar com os filhos em casa?

Sim. Neste aluno que eu tenho... que não está... só tem apoio, mas porque já vinha também da infantil, porque precisa também a outros níveis... Eu combinei com a mãe que semanalmente envio os conteúdos, tudo o que irei fazer para a mãe, em casa, também trabalhar com ele.

E que tipo de exercícios é que são desenvolvidos? São relacionados com o quê?

Com a matéria que é dada. Neste caso mando de duas áreas: português e matemática.

Que é o que ele tem mais dificuldades?

Exatamente, sim...

E os exercícios de CF são desenvolvidos pela família com os filhos?

Também.

E que tipo de exercícios é que costumam ser?

Ahhh... Do género que eu falei anteriormente. Por exemplo de... fazer... nós às vezes também facultamos, para levarem para casa... Eu peço para fazerem tudo, o mais

lúdico possível pa não ser trabalho de papel e lápis, porque isso já estão eles cansados de fazer durante o dia. Então tudo muito a nível de imagem, cartão, de associar imagens... tudo mais no lúdico, trabalhando o conteúdo que é pretendido.

Para além dos exercícios de CF, que outros exercícios é que os pais costumam também trabalhar, com os alunos?

Esta mãe, por exemplo... sei lá... usa muito a nível de jogos de cálculo, a nível da matemática... até mais facultados pela psicóloga, que acompanha também a criança. Mas a mãe trabalha diversos, é diversos... de momento não me ocorre assim nenhum.

Na sua opinião, considera que a escola está preparada para dar resposta às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem centradas na leitura e na escrita?

Aqui sim... aqui penso que sim. Temos todos os apoios necessários, quando sentimos alguma dificuldade na sala de aula que podemos recorrer de imediato.

E noutras escolas?

Não conheço outra realidade...

O que seria necessário para que a ação dos docentes fosse mais eficaz?

Turmas mais pequenas porque, por vezes, é muito complicado... Há sempre a tendência de chegar aos que têm mais dificuldade e há uns que, ou porque são realmente muito bons, muito autónomos, fazem tudo e mais alguma coisa por eles... O professor há dias que nem consegue chegar... Às vezes chegamos ao fim do dia com essa sensação. Parece que o professor tem sempre na cabeça a preocupação daqueles que tão realmente com dificuldade... e por vezes esquece, entre aspas, de alguns dos outros alunos que, em sala de aula, conseguem fazer tudo e mais alguma coisa por eles. Acho que com turmas mais pequenas aqui e fora, noutras escolas, acho que conseguíamos melhorar, bastante, nesse aspeto.

E existe mais alguma coisa que os docentes possam fazer, para que esta ação se torne mais eficaz, para além do número reduzido de alunos?

Vendo por aqui não... Porque nós aqui alertamos logo os pais e temos logo quem dê seguimento, quando se alerta a dificuldade desse aluno, quando damos conta em sala de aula. Portanto aí é logo feito todo um caminho que aqui está facilitando nesse aspeto. Tanto pa chegar ao apoio ao nível de psicologia, se for preciso, como diretamente para o ensino especial.

Portanto, era essencialmente reduzir o número de alunos?

Sim, eu acho que era uma grande ajuda.

Chegámos ao fim da entrevista. Agradeço mais uma vez a sua colaboração e participação, foi de facto muito importante. Gostaria de saber se quer acrescentar mais alguma informação que considere pertinente.

Protocolo da Entrevista 4

No âmbito da minha dissertação para a obtenção de grau de mestre, no Instituto Superior de Educação e Ciências, estou a desenvolver um projeto relacionado com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, em crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Nesse sentido, a colaboração dos professores para a realização deste estudo é crucial para que ele se concretize. O que pretendo é recolher informação relacionada com a sua experiência pessoal e profissional sobre os alunos que apresentam este tipo de dificuldades, que em conjunto com as respostas dos restantes participantes, serão utilizadas na minha dissertação.

Gostaria de solicitar a sua autorização para a gravação da entrevista que será utilizada apenas no âmbito deste estudo, assegurando, desde já, a sua confidencialidade e anonimato.

Gostaria de a conhecer um bocadinho melhor. Por exemplo, gostava que me falasse um pouco sobre o seu percurso profissional, até ao momento atual. Onde realizou o seu curso? Há quantos anos é que leciona? Começou logo a trabalhar nesta escola ou passou por outras?

Então vou falar um bocadinho do meu percurso profissional. Eu tirei a minha licenciatura na Escola Superior de Educação João de Deus, na altura eram 4 anos. No final do 4.º ano fui convidada para dar aulas no Jardim-Escola, em princípio iria para o dos W, mas tendo em conta a relação que estabeleci com uma colega e ela ter sido convidada para o Jardim-Escola de Z, a ideia de ir com ela deixou-me ali uma vontade enorme e realmente fomos as duas para o Jardim-Escola de Z, onde foi um ano muito bom, muito agradável aaaa e diferente. Pronto, pusemos tudo em prática o que aprendemos. Entretanto depois aaaa houve a possibilidade de vir transferida para H, mas depois houve aqui o chamamento do Y, do colégio onde leciono agora e tive muita vontade de começar cá. Despedi-me da Z e vim dar aulas para o Colégio Y. Tive cá a estagiar também, depois na altura a irmã convidou-me para ficar e eu aceitei e pronto. O bom da João de Deus é que antes de tirar o curso já sabia que tinha emprego, porque os convites são feitos em maio e eu já sabia que iria ficar. Aaaa Depois queria muito fazer o mestrado em educação especial, porquê? Porque apanhei uma turma com vários casos aqui, no Colégio Y com vários casos, com vários meninos com dificuldades de leitura e da escrita. Senti logo então necessidade de ir fazer o mestrado em educação especial. A questão é que como não tinha 5 anos de serviço completos, sabia que aquele curso depois não me ia dar para muito e então

decidi fazer mestrado em administração educacional, fiz a parte da especialização, acabei por não fazer a tese porque realmente não é o mestrado que me cativasse, fiz a parte toda curricular e fiquei com o diploma de especialização. Depois mantive-me a dar aulas no Y. Depois de fazer 5 anos de serviço, então decidi inscrever-me para o mestrado de educação especial. Fui fazê-lo na Escola Superior de Educação Almeida Garrett fazia à noite, 2 vezes por semana, e tirei mais dois anos, fiz o mestrado em educação especial, terminei e já estou aqui no colégio há 9 anos.

Então, está a lecionar há 10 anos?

Estou a lecionar há 10 anos, 1 ano na Z e 9 cá no colégio.

Durante a formação inicial frequentou alguma disciplina de Necessidades Educativas Especiais?

Na licenciatura não. Só tive psicologia educacional e na psicologia educacional falámos sobre algumas questões, mas nada da necessidade que depois senti ao receber uma turma. Não na Z, porque não tinha nenhum caso na altura e comecei com um 1.º ano, mas quando vim para o Y realmente havia muitos casos integrados na turma e senti alguma dificuldade então em lidar com esses casos. Porque na formação inicial não houve a abordagem às Necessidades Educativas Especiais só assim de uma forma muito subtil... só assim alguma conversa, nada assim muito aprofundado.

Posteriormente realizou alguma formação contínua, nessa área?

Sim. Eu antes de iniciar o mestrado em educação especial, eu fiz um curso no Instituto Superior de Educação e Ciências sobre a dislexia, sobre dificuldades específicas na leitura e na escrita. O curso era de 25 horas, na altura foi 2 meses, era duas vezes por semana, cerca de duas três horas, não me recordo ao certo o horário. E foi muito bom, também foi uma boa ajuda. Porquê? Porque senti essa necessidade pelo grupo que tinha recebido.

Para além dessa formação, depois fez mais alguma relacionada com a leitura e com a escrita?

Depois fiz outra de disortografia também no Instituto Superior de Educação e Ciências e depois fiz várias. Todos os sindicatos, eu tinha alguns acordos com os sindicatos e

recebia informação das formações que estava e fiz imensas, eu acho que fiz mais... pronto, vá ai está o bichinho da educação especial que eu já tinha à vontade... fiz mais de 20 formações à vontade, ligadas à educação especial.

Durante a sua experiência, na área do ensino, já encontrou alguns alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita?

Muitos, sim.

E lembra-se de algum ou de alguns casos em particular?

Lembro [risos] Lembro-me assim que vim para o Y, logo na minha primeira turma, tinha ali três casos. Dois casos de dislexia mesmo... tinha uma aluna que tinha muita dificuldade em articular qualquer tipo de som, portanto a falar era muito difícil de perceber... Por exemplo, ela não dizia “papagaio”, ela dizia “papaio”. E depois era tudo assim muito a correr. Muita dificuldade mesmo na aprendizagem, mesmo de tudo, todos os conteúdos novos era muito difícil. Depois tinha um caso de disortografia também, nessa turma e tinha ali trocas pontuais de alguns sons e de algumas letras. E depois tinha um caso de disgrafia e tinha um caso de discalculia, tudo no mesmo grupo. O 1.º ano depois correu bem, portanto estas dificuldades e a formação que eu fui fazendo correu muito bem. Fui usando ali imensas estratégias, apesar da minha experiência quase ser nula, com essas crianças. Depois no 2.º ano veio um menino, que era o Afonso... veio de outra escola e vinha-me para o 2.º ano com o “a, e, i, o, u”, portanto só vinha com as vogais consolidadas. Falei logo com o professor de educação especial, o professor Luís Pedro, ele fez logo o despiste e detetámos logo que ali havia uma dislexia também, e foi outro trabalho feito com ele. Foram alunos que fizeram sempre o seu percurso, foram sempre acompanhados e chegaram ao exame e tiveram Bom, Muito Bom. Uma Muito Bom e os outros tiveram Bom, portanto fizeram o seu percurso normal.

Quais eram as principais dificuldades que sentia nesses alunos?

Consciência fonológica, leitura, troca, visualização em espelho, dificuldades na memorização, principalmente da própria letra... tive de fazer com eles um trabalho diferenciado de sílabas, como por exemplo tenho uma grelha em que tem a sílaba “pa” e ele vê o “pato” por cima, então vê o “pato” por cima, ele já que aquele é o “pa” ou “pe”, está o “pé” por cima... portanto, tive de criar todo um conjunto de materiais para

ajudar estas crianças a ultrapassar a dificuldade que tinham, não é?, que é uma dificuldade específica que já nasce, não é?, que eles já a têm e não têm a culpa de a ter. Depois com algum trabalho são meninos que depois conseguem atingir os objetivos esperados. Portanto, houve um leque de estratégias, além das estratégias implementadas dos livros, há o jogo de Bingo, há as palavras todas divididas por sílabas com imagem para ajudar nesse processo... Pronto, há todo um conjunto de estratégias que nós depois aplicamos com estas crianças para que ultrapassem as dificuldades. Agora não há crianças iguais, vou-lhe dar o exemplo agora nesta turma, tenho um caso que nunca tinha visto... Portanto, enquanto os outros foram casos de sucesso, no sentido de que atingiram os objetivos todos, eu neste ano tenho... e que já tenho a experiência não digo total, mas que já tenho bastante experiência tenho um caso muito difícil. Tenho um caso, além de dificuldade específica da leitura e da escrita e de memorização a curto prazo, quase nulo e a longo prazo, tem um caso de défice cognitivo também, e défice de atenção associado. Portanto, é um aluno que eu tenho este ano, que é um aluno difícil, está a ser difícil. Para ter noção, a turma já está toda a ler e este aluno ainda está na aprendizagem do “p”, portanto a única letra que ainda está consolidada realmente é o “p”, para ele. E mesmo a escrita de frases, mesmo com apoio quase constante do professor titular ali.

Ao longo da sua carreira, a abordagem às DAE na leitura e na escrita tem sido diferente em relação ao início da sua profissão?

Muito diferente. À medida que o tempo vai passando nós vamos lidando com as situações de forma diferente, vai sentir isto também. No início eu também criava alguma ansiedade, e alguma ansiedade no sentido de que este aluno tem que aprender como os outros e ponto final. Esta ansiedade era quase intrínseca à minha pessoa, este menino tem que aprender e ponto final, nem que eu tenha que fazer o pino. Agora já tenho uma visão diferente, este menino vai aprender, eu tenho que ter calma e vai no ritmo dele, eu vou fazer de tudo o que tiver ao meu alcance para ele aprender. Há uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, dez estratégias, eu vou encontrá-las todas e ele vai aprender, só que vai ao ritmo dele, eu não vou criar aqui nenhuma ansiedade, que eu infelizmente se calhar no início criava, porque eu própria estava ansiosa com a aprendizagem daquele aluno. E claro queria mostrar ao colégio o meu profissionalismo e mostrava-se muito através dos exames, portanto os resultados dos exames... e orgulhava-me, nunca tive nenhum aluno com negativa no exame, portanto era um orgulho para mim. Neste momento já questiono um bocadinho mais, no sentido de que nós vamos conseguir, mas com calma, ao ritmo dele, ele vai

conseguir e portanto eu, também tenho de controlar a minha ansiedade e não passar a ansiedade para a criança, também para a criança não ficar de todo ansiosa e que vai conseguir ao ritmo dele.

Quais é que foram as principais dificuldades que sentiu, logo no início, e como é que as conseguiu contornar?

As dificuldades que eu sinto é a falta de tempo e não é a falta de tempo... eu não quero dizer falta de tempo em casa para fazer os materiais, nem falta de tempo... é a falta de tempo com essa criança. Porquê? Porque nós temos uma turma de 27, a minha turma anterior tinha 29. Nós temos turmas muito grandes e eu às vezes, eu sei que este aluno beneficiava comigo, sentada ao lado dele a ajudar. E às vezes temos o resto da turma toda e é muito difícil para um professor que quer fazer, às vezes sentir que ele precisava agora que eu agora estivesse ali sentada e eu não consigo sentar ali. E então a pessoa sofre um bocadinho com isso, no sentido de que ele consegue se eu estivesse ali 24 horas sobre 24 horas com ele a ajudar. E então esse sentimento é horrível e é o sentirmos que podemos fazer mais e que não conseguimos fazer mais, porque temos ali o resto da turma, não é?, e temos os outros 27, que têm que aprender a ler e a escrever e que às vezes não conseguem, também por alguma forma e nós temos de encontrar estratégias para que eles consigam. E é a maior dificuldade que eu sinto com este alunos é a falta de tempo, é mesmo falta de tempo para eu me sentar ao lado dele e ajudá-lo, porque às vezes sento-me ao lado dele a ajudá-lo e por muito que a turma respeite e já respeita o colega, eles precisam de mim também, é o que eu sinto, é a maior dificuldade que eu sinto. Não é em termos de estratégias, não é em termos de trabalho que eu faço extra aula, que faço imenso para que ele consiga, é mesmo no lugar, é no momento que estou a dar as aulas e às vezes ele não percebe, ele precisava que eu parasse a aula e fosse ter com ele e explicasse individualmente naquele momento, a ele isto, isto e isto... porque ele às vezes está a ouvir a aula dos colegas e ele não está a apanhar rigorosamente nada. E esta frustração que ele sente às vezes com aquele olhar e eu sinto, ele neste momento não está a perceber nada e é o sentimento que ele passa, que ele pode de alguma forma estar em sofrimento. E portanto nós também sentimos isso... É a maior dificuldade que eu sinto é exatamente esta, é o eu não conseguir chegar a ele como ele precisa que eu chegasse.

Atualmente existe alguma criança no seu grupo, com DAE na leitura e na escrita?

186

187 Tenho este... e é a primeira vez que é um caso tão difícil. Eu nunca tinha visto...
188 mesmo o professor Luís Pedro, ainda ontem tivemos reunião e o Luís também disse
189 que é um caso que ele também nunca... ele já tinha tido situações assim, mas é
190 mesmo difícil, portanto nós temos a trabalhar muito com ele e parece que não há
191 evolução. Depois temos os pais um bocadinho ansiosos, no sentido de que estão
192 connosco e pronto põem-nos no altar, porque estamos a fazer um excelente trabalho
193 com o filho, mas também são uns pais que percebem as dificuldades que o filho tem e
194 que também não sabem o que fazer para ajudar. E portanto este caso é particular, os
195 outros não, os outros casos que eu tive de dislexia, todos eles fizeram o seu percurso
196 chegaram ao exame e tiveram excelentes resultados e estão a fazer o seu percurso
197 normalíssimo, sempre com apoio e claro que precisam, vão precisar ao longo da vida,
198 mas fizeram o seu percurso. Este caso é um menino, também por alguma imaturidade
199 que se calhar com o passar do tempo... eu acho que para o ano vai ser um ano
200 decisivo para ele, até propus ele iniciar com o programa do 1.º ano, eu iniciar com ele
201 o programa do 1.º ano, nada de segundo, iniciar tudo de primeiro.

202

203 **Alguma vez introduziu no ensino-aprendizagem destes alunos, exercícios de**
204 **consciência fonológica?**

205

206 Sempre. Nele e nos outros, portanto nós começamos mesmo com a consciência
207 fonológica. Todos os exercícios no livro de língua portuguesa, neste momento,
208 trabalham a consciência fonológica. Eles perceberem que tá a frase, da frase está a
209 palavra, nas palavras estão as sílabas, das sílabas tiramos os sons, tiramos os
210 fonemas e tiramos o som, e isso é fundamental mesmo com os que têm dificuldades e
211 com os que não têm.

212

213 **Porque é que realiza habitualmente esses exercícios e em que contextos?**

214

215 Esses exercícios são fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. É
216 muito importante que a palavra: “pato”, eles percebam que está lá dois sons. Está o
217 som do “p” e depois também temos o do “a”, não é?... e está lá o som do “t” e eles
218 perceberem que há a divisão silábica “pa-to”, “paaa-tooo”, tão ali duas sílabas, tão ali
219 duas vogais e duas consoantes. Pronto este trabalho, o intrassilábico também... eles
220 perceberem “pato” e depois perceberem, também a divisão... além da divisão silábica
221 eles perceberem que é um “p”, que é um “a”, que é um “t” e que é um “o” e que o “o”
222 no fim de palavra é um “o” mentiroso, porque o “o” quando está no fim da palavra

torna-se mentiroso e transforma-se em “u”... Há todo um conjunto de regras que se trabalha e que eles, depois automaticamente fazem o seu percurso. Mas a consciência fonológica aqui é essencial. Essencial mesmo.

Para além das crianças com DAE utiliza então estes exercícios com os alunos que não têm este tipo de dificuldades?

Com todas, exatamente. Até porque o livro, todo ele é consciência fonológica, no 1.º ano.

Utiliza exercícios específicos para estas crianças ou fazem todos os mesmos exercícios?

Claro que as outras crianças fazem estes exercícios de consciência fonológica e outros. Estas crianças fazem estes exercícios de consciência fonológica, outros, ainda outros, ainda outros, ainda outros... Portanto, há uma série de estratégias que nós vamos implementando para que a criança depois consiga atingir os objetivos que nós pretendemos. E aí à que criar materiais, há o Bingo das sílabas... Por exemplo eu digo “pato” e eles sabem que está lá o dois e então se “pato” tem duas sílabas, há o bater palmas, há o contar com os dedos, porque as palmas nem sempre são certas, há o contar com os dedos... há todo uma série de exercícios... há o bater com os pés, há toda uma série de estratégias que vamos fazendo. E depois há alunos que aquela estratégia funciona e há alunos em que aquela estratégia não funciona. Então nós temos que encontrar várias estratégias para que chegue a todos.

Acha que é importante adaptar os exercícios ao tipo de necessidades das crianças com DAE?

Extremamente importante. Aquela conversa que às vezes os professores têm de: ele não conseguiu aprender, ele não conseguiu aprender daquela maneira há que encontrar estratégias para que a criança consiga aprender, a não ser que seja o caso da situação do meu aluno que tem um défice cognitivo e que vai aprendendo ao ritmo dele com mais calma. Agora num contexto de turma em que não há ali meninos com Necessidades Educativas Especiais e um professor me diz que aquela criança não conseguiu aprender, o professor tem de encontrar estratégias para que a criança aprenda e ponto final. Não conseguiu aprender daquela maneira, vamos encontrar outra estratégia para que aquela criança aprenda. Dá trabalho? Dá! Vamos encontrar,

vamos trabalhar com ele a hora do almoço, vamos trabalhar com ele ao final do dia, mas a criança vai conseguir atingir os mesmos objetivos que as outras, a não ser que tenha uma dificuldade específica, no sentido de não conseguir mesmo... e aí há outro trabalho a fazer e há que ter alguma paciência nisso, mas com calma ele vai lá, vai acabar por chegar lá.

Atualmente, que outras estratégias costuma adotar em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem centradas na leitura e na escrita, para além da CF?

É o método de leitura. Vou só dar o exemplo agora do meu aluno... Há métodos e métodos de leitura e há métodos que nós percebemos que aquela criança se iria dar muito melhor com aquele método. O caso do meu aluno não aprendeu... eu dou o método analítico-sintético aliado ao global. Toda a turma sabe ler, portanto neste momento todos leem, ele não. Então o que é que eu fiz... este método não está a funcionar com ele. O que é que eu reparei, que ele está constantemente a olhar para a minha boca, quando eu digo os sons ele olha para a minha boca e aí disse: não o ideal para ele seria um método em que ele visse, em que ele trabalhasse com a boca, porque se ele olha para a minha boca e quando olha para a minha boca ele consegue identificar o som tenho que fazer assim. Então fui pesquisar, fui pesquisar e descobri que havia o método boquinhos. Falei entretanto com uma colega que tinha ido a uma formação sobre o método boquinhos, que me emprestou todo um leque do método boquinhos, que é um método através... por exemplo o som “pa”, o “p” basta eu fazer assim [dá o exemplo com a boca], ele já sabe que vou dizer o “p”, portanto isto é automático. O método boquinhos foi implementado, a mesa dele cheia de boquinhos com os sons pronto... Começamos a notar alguma evolução, partilhei isto com o professor de educação especial e o professor de educação especial implementou também o método. Falei com a terapeuta da fala do aluno, também implementou o método. Começamos a ver alguma evolução, mas a evolução não era significativa, portanto não era ao ponto de nós dizermos... não ele tá a conseguir por este método, não, sentimos que havia necessidade de colocar outro método com ele. Agora estamos com o método novo, que nem é um método existente, portanto é um método das tais sílabas e que ele já faz “pa”... por exemplo, eu quero que ele escreva “pele” e ele diz: “pa” não é, porque “pa” é “pato”, “pe” é o “pé do pé”... e depois ele na cabeça já tem aquela imagem toda que tem na mesa, não é?... “pe” é da “pele”, “pe”, “pe” é este, pronto ele próprio agora estamos a encontrar... Também sabemos que o método das 28 palavras que com ele iria funcionar muito bem, mas também sentimos que se

calhar já estamos a introduzir muitos métodos e é capaz de ser também prejudicial para ele. Então vamos com calma. O das sílabas, neste momento é o que está a fazer melhor efeito, aliado ao analítico-sintético e aliado ao das boquinhas. Pronto, nós vamos encontrando métodos de forma a chegar ao aluno.

E utiliza mais algumas estratégias?

Jogos, muitos jogos. Muitos jogos de soletra para eles perceberem que a palavra têm os sons, e depois têm as letras, e têm as vogais e depois dizerem cada um. Como por exemplo... o intrassilábico, também, como por exemplo fracos, “frrr”, o som “frrr, frrr”, ainda antes mesmo de dizer “fra”, dizer o “frrr, frrr”. Pronto, estes jogos... depois o livro trabalha imenso, imenso, imenso estes exercícios. Aqui [abre o manual de português do 1.º ano] está a frase e eles têm que pintar os retângulos de acordo com a frase, portanto eles conhecem... eles fazem aqui a divisão, também da própria frase. Depois temos aqui, como por exemplo vermelho o som “o”, de “bola”, vai dar com outros sons. Portanto, todo o livro trabalha exatamente isto, dividir por sílabas, eles porem com os próprios tracinhos o “p”, o “a”, o “t” e o “o”. Depois há uma série de jogos que vou fazendo. O Loto, o Bingo, o Jogo de Palavras em que apresento como por exemplo uma “foca” e eles dizem quantas sílabas tem a palavra “foca” e quais são os sons que advêm da palavra “foca” e depois fazemos uns jogos em que um imita uma “foca” e os outros... Há todo um leque de materiais que se vai fazendo ao longo do tempo. E que são benéficos para os alunos. É bom.

Com a implementação destas estratégias verificou algumas mudanças positivas?

Muitas. É muito importante. Agora quando sentimos... Aí está, quando sentimos que não está a surtir efeito à que arranjar outra estratégia para surtir o efeito desejado.

A que níveis é que sente essas mudanças positivas?

Neste caso ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita que é aquilo que se pretende do aluno. Mas notamos sempre e é assim, a motivação nestes casos é fundamental. Se o aluno se sentir motivado... quando conversámos com a mãe do aluno ela disse: aí ele adora vir para a escola, ele adora a professora, ele adora os colegas... isto é uma mais-valia, porque se o aluno começa a perceber, não eles estão a ler e eu não estou a ler, eles não têm dificuldades e eu tenho dificuldades... Ele

acaba por ser um entrave à aprendizagem e à evolução do próprio aluno. Portanto isto é horrível é muito mau. No entanto, se ele estiver motivado... tenho metodologias diferentes, espera aí, eles vão fazer isto, eu vou fazer isto, mas eu vou fazer bem isto, isto vai correr bem e estou a aprender e com calma... Ele vai sentir-se motivado e vai sentir-se capaz e vai sentir-se bem. A pior coisa é ele sentir que não consegue e que não é capaz.

Nesta escola, os docentes costumam combinar estratégias, para lidar com os casos de dificuldades de leitura e escrita?

Devíamos combinar mais. Normalmente falo com a Inês, que é a colega que trabalho assim mais próxima e é com ela até que partilho um bocadinho as estratégias que implemento e ela também. Em grande grupo não se discute o que é uma pena, nisso é uma pena... vai-se falando uma ou outra mas não se discute muito.

Existe alguma articulação entre si e os educadores de infância, quando os alunos transitam do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo?

Há a passagem da pasta que eu digo... nós sentamo-nos com a educadora e a educadora fala-nos de aluno a aluno. Portanto, os grupos da infantil são divididos em três e portanto, vai um grupinho para cada professora. Depois nós em particular falamos com as educadoras e elas partilham as dificuldades de cada um, as dificuldades, as coisas boas, tudo aquilo que pode ser importante, elas partilham-nos. Claro que isso às vezes é muito bom, porque temos a consciência dos alunos que vamos receber, mas às vezes é uma surpresa, porque por exemplo há uns que elas dizem ah esta menina vai ser uma menina que vai ter muitas dificuldades, é muito difícil aprender... e depois são boas surpresas. São meninas que não têm dificuldades nenhuma, que conseguem atingir os objetivos com muito bom desempenho, que se esforçam, que trabalham... Depois há outros que não, que nos dizem olha este menino vai ter muitas dificuldades e realmente sentimos ali logo que há muitas dificuldades e à logo um trabalho a ser feito no início. Às vezes não é feito na infantil, é só uma intervenção pontual, no 1.º Ciclo não, esse trabalho tem que ser feito para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja feita com sucesso também.

As crianças que têm DAE já vêm diagnosticadas do Jardim de Infância?

370 Sim. Pode haver um ou outro caso... O caso deste meu aluno vinha como tendo
371 muitas dificuldades, desde sempre. Portanto, a divisão silábica é algo que as crianças
372 já conseguem fazer a partir dos 3 anos, ele não conseguia fazer. Por exemplo se tu
373 disseres “bota”, ele não te conseguia dizer que “bota” tinha duas sílabas, ele tem
374 mesmo muitas dificuldades. Isso já tinha vindo, agora, passado uma semana quando
375 eu estou a trabalhar com ele, eu vejo que este menino tem mesmo muitas dificuldades
376 e aí marco reunião com os pais. A primeira coisa que a mãe me diz foi: professora eu
377 sou disléxica, e é uma dona de uma empresa até muito conhecida e isso não afetou
378 em nada... e o pai disse: eu sou disléxico, ambos os meus filhos do outro casamento
379 têm défice de atenção, portanto provavelmente ele também vai ter dislexia e défice de
380 atenção. Já tem ali um historial, as dificuldades são muitas e se calhar já podia ter
381 havido alguma intervenção, e havia só pelo serviço de psicologia, mas se calhar já
382 podia ter havido ali um trabalho de estimulação na aprendizagem da leitura e da
383 escrita. Não quero criticar, mas se calhar já podia ter havido ali uma intervenção, para
384 que o 1.º ano não seja tão difícil para ele, tão desafiante ao ponto de ser tanta coisa
385 nova, tantos conteúdos novos, tanta coisa que ele tem de aprender.

386
387 **Quando os alunos transitam para a sua sala, sente que já trabalharam**
388 **anteriormente a CF?**

389
390 Sim. Este grupo, em particular senti que a consciência fonológica já tava muito
391 trabalhada, mas porquê? Porque também nós, professores, tivemos uma vez uma
392 conversa com as educadoras, sobre a necessidade de se trabalhar a consciência
393 fonológica e tivemos uma formação em que a professora que veio dar a formação deu
394 aos educadores e deu aos professores. Depois abordou um bocadinho, o que é que se
395 pretendia na infantil com a consciência fonológica e o trabalho que os professores
396 desempenham. Isto também foi bom para as educadoras terem consciência do
397 trabalho que nós depois fazemos no 1.º ciclo, que às vezes não há a hiperligação total
398 por falta de tempo e de... pronto, porque tamos cada uma centradas no nosso trabalho
399 e às vezes não dá para haver essa partilha. No entanto, as educadoras às vezes
400 veem-nos perguntar como é que poderão dar aquilo, como é que poderão abordar
401 aquilo e isso é bom, é muito bom.

402
403 **Como é que identifica o nível de CF dos seus alunos?**

404
405 É fácil pelos exercícios do livro. Assim que eu digo uma palavra eles conseguem
406 dividir por sílabas e dizer os sons e tudo, nós vemos logo os que tão mais trabalhados.

Mesmo com as educadoras diferentes, nós conseguimos ver no grupo aqueles que estão um bocadinho mais trabalhados na consciência fonológica e aqueles que podiam ter sido um bocadinho mais trabalhados. Mas é fácil ver. Basta iniciar o livro, os exercícios iniciais é tudo consciência fonológica.

Como é que teve conhecimento da CF, recorreu a alguns especialistas ou a alguma bibliografia?

Pois, nós já trabalhamos a consciência fonológica desde sempre. Só não se falava muito em consciência fonológica, porque há pouco tempo é que entrou em voga, a mais-valia do trabalho da consciência fonológica, mas eu acho que sempre se trabalhou. Tem é sido mais trabalhado, agora na infantil não se trabalhava tanto e agora, na infantil tem sido um desafio maior para elas, tem tido um trabalho já bastante direcionado para as crianças e tem sido um trabalho bastante aprofundado, já.

Dentro da sua experiência, qual tem sido o papel da família na abordagem às DAE na leitura e na escrita?

A família é fundamental. O apoio que a família dá é fundamental, não é só em termos de... não é o aceitar o que nós dizemos, é de nós enviarmos um trabalho, porque esse trabalho é importante consolidar em casa, porque estas crianças precisam do triplo, do quádruplo da consolidação, do que as outras e os pais poderem colaborar e estar é fundamental. E principalmente o aluno sentir que: aquele trabalho está a ser feito ali pela professora, a professora está a fazer um esforço para que eu consiga, eu estou a fazer um esforço para conseguir, agora vou chegar a casa e vai haver a relação casa-escola, portanto o trabalho não terminou ali, eu vou continuar com o trabalhinho ali, vou mostrar aos meus pais que já consigo fazer sozinho. Quando eles conseguem fazer isto é excelente. Quando os pais nos dizem abertamente que não conseguem dar o acompanhamento, pelas vidas que levam, não é?, a vida de trabalho... é mais difícil e claro, a evolução não é tão boa, não é tão rápida.

Como é que pais costumam reagir, em relação, a um diagnóstico de DAE?

Até agora tive sempre... não sei se é sorte, mas todos os casos que já tive... e até tive um caso de síndrome de asperge, também com dificuldades específicas... todos os pais aceitaram o que nós dissemos e colaboraram, até hoje tem sido... Só neste caso os pais colaboram e aceitam, só não têm tempo para prestar o devido

acompanhamento escolar, mas foram abertos em relação a isso. Nunca nos mentiram dizendo: temos tempo, vamos trabalhar... não! Sempre foram abertos... eu saí de casa às 8 da manhã, chego a casa às 8 da noite, não tenho tempo para trabalhar com ele. Pronto, foram abertos a isso. Agora aí tu sentes que tens que desdobrar, porque tens de trabalhar três vezes mais, para ele conseguir. Mas também, não é fácil para um pai, não é fácil, termos ali... Agora sou mãe também, já sei o que é que isso deve ser, não é?. Sentarmo-nos ali com o professor e ouvirmos o professor dizer que o nosso filho tem dificuldades e que precisa daquele e daquele acompanhamento e às vezes quando falamos em educação especial, naqueles pais às vezes acende-se uma luzinha: deficiência, e não tem nada a ver com isso. Portanto, não é fácil para um pai ou uma mãe aceitar, mas tem de confiar no trabalho do professor e na pessoa que está ali, que é para o bem do aluno.

A professora costuma disponibilizar alguns materiais e instrumentos para que os pais trabalhem com as crianças em casa?

Tudo, tudo. Aliás o que eu faço na sala, depois mando uma ficha, que faço... faço na sala de manhã aquilo com ele, à hora do almoço vou para o computador e faço uma ficha exatamente com aquilo que foi trabalhado para ele consolidar e ainda ponho indicações do que foi feito. Portanto, primeira coisa a fazer com o Salvador: dividir a palavra por sílabas... No caso dos pais terem alguma dificuldade como trabalhar, eu escrevo lá como é que eu faço. E aquilo é muito fácil para os pais perceberem, porque eles percebem numa próxima vez em que não tenham as indicações, como é que vão trabalhar aquilo com o aluno. E é fundamental também para os pais, porque os pais às vezes querem ajudar, mas os pais não sabem como ajudar. Depois, às vezes como não sabem ajudar e a professora ensina de uma maneira e depois o aluno aprende de outra, também é difícil para o aluno, porquê? Porque aprendeu daquela maneira e agora veem ali os pais ensinar de outra maneira. Não é benéfico, não é bom. Então à que o professor pôr a explicação, para os pais depois em casa poderem dar esse acompanhamento.

Os exercícios de CF são desenvolvidos pela família com os filhos?

Também. Sim, quando enviamos, também. Todo o tipo de acompanhamento, claro que podemos passo a passo o que fazemos e os pais depois acabam por perceber.

Para além dos exercícios de CF, que outros exercícios é que são realizados?

481

482 No 1.º ano tem sido de escrita, tem sido... agora nesta altura já têm sido textos, com
483 parágrafos, com princípio, meio e fim, frases que têm sentido, portanto, completar
484 frases, ler o texto e eles irem ver as respostas ao texto, já trabalharem a
485 interpretação... Pronto, é tudo o que aborda o 1.º ano. É basicamente isso.

486

487 **Na sua opinião, considera que a escola está preparada para dar resposta às**
488 **necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem centradas na**
489 **leitura e na escrita?**

490

491 Sim, eu acho que sim. O colégio está, também temos o serviço de educação especial,
492 que podemos contar. Cada vez que temos uma dificuldade, sabemos que temos ali
493 alguém que nos ajuda. E achar que sabemos tudo... também aprendemos muito a
494 ouvir o que os outros têm a dizer e também conseguimos aplicar essas estratégias
495 com o ensino dos outros. Falta-nos... eu às vezes sinto e até eu própria sinto, claro às
496 vezes falta-nos formação. Falta-nos formação de saber lidar, um ou outro caso e que
497 estratégias utilizar com um ou outro caso. Falta, falta alguma formação.

498

499 **Portanto, a formação seria necessária para que a ação dos docentes fosse mais**
500 **eficaz?**

501

502 Fundamental, porque há professores que não intervêm porque não sabem como
503 intervir. E nas formações que eu vou é exatamente isso, que eu também dou
504 formações a professores, e às vezes eles dizem: nós não sabemos o que fazer a este
505 aluno, nós temos que o ajudar e temos consciência que o temos de ajudar, mas não
506 sabemos como ajudar. Ninguém nasce ensinado, nós não nascemos ensinados, há a
507 nossa sensibilidade pessoal claro, mas há pessoas que não sabem mesmo como
508 ajudar, então temos que procurar informação. Às vezes o tempo para procurarmos
509 informação, a não ser que não estejamos tempo nenhum com a família, é quase nulo.
510 Portanto, acho que há essa vontade dos professores, mas às vezes há o não saber
511 fazer, como não sabemos fazer.

512

513 **Chegámos ao fim da entrevista. Agradeço mais uma vez a sua colaboração e**
514 **participação, foi de facto muito importante. Gostaria de saber se quer**
515 **acrescentar mais alguma informação que considere pertinente.**

Protocolo da Entrevista 5

No âmbito da minha dissertação para a obtenção de grau de mestre, no Instituto Superior de Educação e Ciências, estou a desenvolver um projeto relacionado com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, em crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Nesse sentido, a colaboração dos professores para a realização deste estudo é crucial para que ele se concretize. O que pretendo é recolher informação relacionada com a sua experiência pessoal e profissional sobre os alunos que apresentam este tipo de dificuldades, que em conjunto com as respostas dos restantes participantes, serão utilizadas na minha dissertação.

Gostaria de solicitar a sua autorização para a gravação da entrevista que será utilizada apenas no âmbito deste estudo, assegurando, desde já, a sua confidencialidade e anonimato.

Gostaria de a conhecer um bocadinho melhor. Por exemplo, gostava que me falasse um pouco sobre o seu percurso profissional, até ao momento atual. Onde realizou o seu curso? Há quantos anos é que leciona? Começou logo a trabalhar nesta escola ou passou por outras?

Sim, então... eu tirei o curso na ESEC, na Escola Superior de Educação de Coimbra, que eu sou de Coimbra. Já estou a lecionar há cerca de 6 anos, estou agora no sétimo ano de serviço. A primeira escola onde trabalhei foi esta, depois entretanto saí, durante 2 anos estive em Coimbra no X, no Jardim Escola X e regressei agora para cá, novamente. Portanto este ano é a primeira vez que tenho uma turma, nos outros anos tive como professora de apoio, nas diferentes turmas, já substituí professoras em licença de maternidade e estive também durante 2 anos no gabinete de educação especial, aqui no colégio... a dar apoio.

Durante a formação inicial frequentou alguma disciplina de Necessidades Educativas Especiais?

Não, durante o meu curso não houve nenhuma disciplina especificamente só para essa temática.

Posteriormente, realizou alguma formação contínua, nessa área?

Sim, na altura quando estive no gabinete de educação especial realizei várias formações, em termos mais até de dislexia, disgrafia, discalculia... que eram os casos mais específicos que eu tinha enquanto estive a dar apoio, no gabinete.

O que é que a motivou a fazer essas formações?

Pronto, primeiro porque sempre tive também um interesse nessa área... E acho que na nossa profissão é fundamental e então hoje em dia que temos... e parece que cada vez mais, não é?, estes casos sempre existiram, não se tinha era tanto conhecimento deles. Mas chegam-nos crianças, cada vez mais com estas características e com necessidades especiais e necessitamos de saber como trabalhar com eles e formas, e estratégias e métodos de trabalho para podermos, como eles, ultrapassarmos essas dificuldades.

Durante a sua experiência, na área do ensino, já encontrou alguns alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita?

Sim, já. Como lhe disse tive no gabinete de educação especial e nas diferentes alturas e nas diferentes substituições que fui realizando, também. Eu acho que hoje em dia, como estava a dizer, acho que em todas as turmas há sempre um caso de Necessidades Educativas Especiais, ou mesmo que não seja sinalizado, ou que não esteja no decreto-lei 3/2008, há sempre casos que necessitam de uma forma diferente de trabalhar. Porque não se adaptam, há sempre miúdos que não se adaptam bem a este método ou àquele e nós temos que arranjar estratégias e este tipo de formação em Necessidades Educativas Especiais, ajuda-nos a lidar com estas crianças mesmo que não tenha necessidades específicas e até possa ser só no início da aprendizagem da leitura e da escrita e que precisem de desbloquear de outra forma e com outro método.

E lembra-se de algum ou de alguns casos em particular?

Sim. Já tive uma... vários alunos, assim com uma dislexia assim muito acentuada, que já estava no 2.º ano, no final do 2.º ano e que tive mesmo que começar com essa aluna no início, novamente, e utilizar outro método. Utilizei o método da Paula Teles da dislexia, com ela, mas depois fui sempre juntando outros métodos, porque eu acho que um método estanque não funciona, eu acho que é necessário utilizar vários métodos até porque as crianças para umas coisas funcionam de uma forma e para

74 outras de outra. Portanto, eu acho que é necessário usar vários métodos. E tenho
75 outros exemplos, não é?... e tenho exemplos de alunos com muitas dificuldades na
76 iniciação à leitura e à escrita, às vezes só por um pouco de imaturidade, mas por
77 vezes também por dificuldades específicas e trocas específicas. Portanto e aqui no
78 colégio, aquilo que mais notamos é mais ao nível da dislexia, da disortografia, da
79 discalculia, não tanto noutro tipo de necessidades educativas.

80
81 **Quais eram as principais dificuldades que sentia nesses alunos?**

82
83 É assim, quando é na iniciação à leitura e à escrita é: não conseguem identificar as
84 letras, por exemplo, os fonemas, não conseguem diferenciar umas das outras,
85 realizam trocas de sons quando estão a escrever uma palavra trocam até às vezes...
86 eu tinha essa aluna que trocava mesmo sílabas na palavra, por vezes só letras, às
87 vezes sílabas. Portanto era muito neste sentido...

88
89 **Ao longo da sua carreira, a abordagem às DAE na leitura e na escrita tem sido**
90 **diferente em relação ao início da sua profissão?**

91
92 Sim, claro. Não só por toda a formação que tive, não é?, também nessa área.
93 Portanto, vejo as coisas de maneira diferente, mas também porque nos primeiros anos
94 quando começamos a trabalhar a nossa experiência é muito reduzida ainda. Portanto,
95 nós acabamos o curso e ainda nos falta muita coisa, não é?... nós não sabemos ainda
96 reagir, nem mesmo com as próprias crianças, que às vezes podem não ter uma
97 dificuldade específica, mas que têm mais dificuldades, ou que ainda são mais imaturas
98 e demoram mais tempo e nós aprendemos a trabalhar com essas crianças de uma
99 maneira diferente, que é uma coisa que o curso acaba por não nos dar... Porque a
100 parte prática é muito necessária neste aspeto e aprendemos muito uns com os outros,
101 não é?, com outros professores mais experientes, mais velhos do que nós, que nos
102 ajudam imenso nessa área.

103
104 **Quais é que foram as principais dificuldades que sentiu, logo no início, e como é**
105 **que as conseguiu contornar?**

106
107 No início, quando me apareceu assim um aluno com dificuldades, que foi na primeira
108 substituição que eu fiz, eu já estava a substituir uma professora que já me tinha dado
109 um bocadinho o feedback das dificuldades do aluno. No entanto, uma pessoa quando
110 se depara com as dificuldades em sala é muito diferente e graças a Deus neste

colégio nós também temos uma equipa, que nesse aspeto nos ajuda imenso e que nos apoia imenso. Portanto era um aluno que tinha dificuldade em realizar os trabalhos como os outros alunos da turma, não é?. Portanto, ele necessitava de trabalho adaptado... e no início senti essa dificuldade de conseguir arranjar trabalhos e conseguir fazer com que ele percebesse como fazer aquele trabalho, sem que ele se sentisse também melindrado, não é?, sem que ele se sentisse muito diferente dos outros e muito à parte da turma. Para superar isso falei com a minha colega, com quem eu estava a substituir, falei com o gabinete de educação especial, o serviço de psicologia e as outras colegas de ano, que dão imenso apoio nesse aspeto e colegas mais experientes, como disse há pouco.

Atualmente existe alguma criança no seu grupo, com DAE na leitura e na escrita?

Eu estou no 1.º ano. Ainda não tenho nenhuma criança diagnosticada... não tenho nenhuma criança que já tenha sido identificada com uma dificuldade específica. No entanto sim, tenho uma criança que... tenho várias crianças que ainda estão no início da leitura e da escrita e algumas com dificuldades, mas tenho uma que realmente iniciou o ano com muita dificuldade em conseguir distinguir as letras. Agora os colegas já leem e já escrevem as palavras, já conhecem todas as letras e conseguem formar sílabas e essa criança ainda tem dificuldades. Tem dificuldades em identificar as letras, mesmo quando as tem... ele tem na mesa coladas as letras, o alfabeto identificado com uma imagem. Mas ele continua a ter dificuldade em identificar alguns sons, em identificar quando... Tem mais facilidade na leitura, mais dificuldade na escrita. Porque a leitura eles conseguem descodificar mais facilmente do que passar do abstrato para a prática, é mais complicado para eles. Portanto, esta criança tem ainda muita dificuldade neste aspeto de identificar letras, de conseguir perceber aquela sílaba que letras tem. Portanto, tenho vindo a fazer um trabalho diferenciado com essa criança.

Alguma vez introduziu no ensino-aprendizagem desses alunos, exercícios de consciência fonológica?

Sim. Sim, todos os dias e nós hoje em dia, também os próprios manuais trazem muitos exercícios de consciência fonológica. E desde o início, quando começo a ensinar a ler e a escrever e as primeiras letras, fazemos sempre contagem de letras numa palavra, contagem de palavras numa frase, fazemos sempre a identificação dos vários sons, as

148 famílias das letras, como há bocado estava a ver. Eu faço sempre quando ensino uma
149 consoante, faço sempre o trabalho da família das letras, dos diferentes sons que a
150 letra tem, para eles ficarem a conhecer todas as vertentes dessa letra. Portanto
151 trabalho muito com eles, em termos de consciência fonológica.

152
153 **Porque é que sentiu necessidade de trabalhar esses exercícios e em que**
154 **contextos é que os introduziu?**

155
156 O porquê? É porque é fundamental, eles não vão conseguir compreender, nem
157 conseguir escrever e ler sem perceber as diferentes partes que uma palavra, as
158 diferentes partes que uma frase tem e os diferentes sons que a palavra pode ter. Os
159 contextos variam muito... Como é óbvio trabalho mais a parte da consciência
160 fonológica quando estou a trabalhar o português e quando estou a trabalhar as letras.
161 Agora na iniciação é muito esta brincadeira: a força das letras, as letras mentirosas, os
162 diferentes sons. Por exemplo, o “o” é mentiroso quando se lê “u”, no final da palavra...
163 Eles terem consciência da sílaba que está no princípio, que está no meio e que está
164 no fim, é muito importante para eles aprenderem a ler e a escrever. Porque eles
165 quando estão a escrever, no início segmentam a palavra pensam a primeira sílaba
166 escreve-se assim, a segunda sílaba assim, a terceira assim. Eles não pensam na
167 palavra logo num todo, só mais tarde é que eles vão fazer isso. Portanto, é
168 fundamental a consciência fonológica ser trabalhada logo desde o início. E então eu
169 começo logo a trabalhar por aí... conto sempre histórias das letras e dos diferentes
170 sons, porque é que elas ficaram com aquele som e porque é que não têm outro... Por
171 exemplo, o “r” e o “s”, que estava agora a trabalhar... tem mais força quando está no
172 início da palavra, quando está no meio de duas vogais, as vogais juntam-se as duas e
173 tiram-lhe a força, então ele tem de chamar um amigo e tem que se juntar os dois “r’s”
174 para conseguirem ter força e dizer o som correto. Portanto, eu conto muitas histórias
175 para eles perceberem o porquê daquilo estar a acontecer e eles acabam por
176 apreender as diferentes partes da palavra e a segmentar as palavras e as letras... a
177 perceber como é que elas funcionam.

178
179 **Habitualmente realiza exercícios de consciência fonológica, para além das**
180 **crianças com DAE?**

181
182 Sim, sim. Realizo com a turma toda. É claro que nós depois... por exemplo, esta
183 criança que eu tenho neste grupo, faço um apoio semanal com ela, à parte da turma e
184 é claro que trabalho muito outro tipo de exercícios e trabalho mais intensamente os

exercícios com essa criança. Mas trabalho com a turma toda, porque eu acho que é fundamental que todas as crianças terem esta noção e conseguirem perceber a segmentação das palavras e os sons das diferentes letras.

Portanto, acaba por trabalhar os mesmos exercícios também com essa criança, mas depois especifica outros...?

Exatamente. Faço outros diferentes e intensifico esses que trabalho com a turma toda, intensifico com essa criança, individualmente. Para ela também ter ali outra força, outro poder de trabalho com as palavras.

Que exercícios é que costuma intensificar mais com essa criança? Pode dar-me alguns exemplos.

Sim. Por exemplo, eu fiz agora com ela e foi uma coisa que eu nem fiz com a turma... quando eu estou a trabalhar com a turma, eu trabalho sempre a família da palavra, por exemplo... da letra, peço desculpa. Por exemplo, o “p” faço sempre o: “pa, pe, pi, po, pu” “pu, po, pi, pe, pa”. Portanto, eles conhecem a música e fazem para as letras todas. Com esta criança aquilo que estou a fazer é: arranjar uma palavra para estes sons, por exemplo, “pa” é de “pato”, “pé” é de “pé”, “pi” de “pirata”... portanto, quando ele está a pensar numa palavra que tem este som, agora neste início da leitura e da escrita, ele vai pensar naquela palavra, porque como ele não consegue identificar bem a letra e não consegue identificar bem o som... ele mais facilmente vai pelo som de uma palavra conhecida, que tenha aquele som também. Ele tem também na mesa imagens da sílaba escrita e da imagem, portanto, “pato” tem uma imagem de um “pato”, tem escrito “pato” por baixo com o “pa” de uma cor diferente e tem em baixo só a sílaba imprensa, em manuscrita, para ele conseguir identificar as diferentes características. Trabalho muito com jogos, por exemplo, os bingos de sílabas... ele conseguir pegar numa sílaba e formar novas palavras... Portanto, trabalhamos muito assim, neste aspeto eu tenho vários materiais manipuláveis, em sala de aula e os próprios livros deles já trazem as sílabas destacáveis, palavras e letras e eles muito mais facilmente conseguem visualizando aquilo que querem escrever ou ler do que abstraírem-se na cabeça deles apenas. É muito mais simples se eles tiverem materiais manipuláveis que possam ver e que tenham cores que chamem à atenção.

Sente necessidade de adaptar os exercícios ao tipo de necessidades das crianças com DAE?

222

223 Sim. Sim, há crianças que conseguem, que acabam por conseguir ir fazendo os
224 mesmo exercícios e mais tarde... No início é necessário adaptar estes exercícios, é
225 necessário fazer coisas diferentes com eles, até porque os outros andam a um ritmo
226 diferente que eles não conseguem no início. Depois mais tarde eles conseguem
227 arranjar estratégias, conseguindo contornar estas dificuldades e estas etapas. Mas
228 sim, é importante adaptar, fazer essa adaptação.

229

230 **Atualmente, que outras estratégias costuma adotar em relação aos alunos que**
231 **apresentam dificuldades de aprendizagem centradas na leitura e na escrita?**

232

233 Sim. Eu, por exemplo, com este aluno senti a necessidade também de utilizar... Eu
234 normalmente utilizo vários métodos, no ensino da leitura e da escrita, não gosto de me
235 cingir somente a um. Com este aluno eu fiz uma formação na altura em que estive no
236 gabinete de educação especial, uma formação no método das boquinhas, que foi uma
237 professora brasileira que veio cá apresentar o método dela, e eu utilizo muito esse
238 método com ele, porque ele é muito visual. E então ele olha para mim, quando eu
239 estou a falar e quando estou a dizer as palavras, ele olha para mim para ver o gesto
240 que eu faço com a boca e ele próprio já faz esse gesto com a boca. Portanto, eu acho
241 que é importante quando nós estamos a trabalhar com estas crianças e mesmo com
242 as outras, eu acho que é importante utilizarmos diferentes métodos. Porque eu acho
243 que utilizarmos apenas um vai restringir muito e eu acho que os diferentes métodos
244 chamam a atenção para diferentes áreas, em diferentes aspetos. Portanto, eu acho
245 que é importante fazer esta mistura... É claro que nós acabamos por utilizar mais um
246 tipo de método e aqui no colégio utilizamos muito mais o método tradicional, não é?, e
247 vamos seguindo também pelas letras que temos. Mas nós próprias, as professoras do
248 1.º ano, já tivemos a falar no início do ano, que se calhar é importante não seguirmos
249 sempre os manuais, porque mesmo a ordem pela qual as letras veem nos manuais,
250 não facilita por vezes o ensino e a aprendizagem que eles têm da leitura e da escrita.
251 Porque começam com letras muito semelhantes o “p” e o “t”, há menino que vão
252 chegar ao final do 1.º ano a confundir o “p” com o “t”, invariavelmente. Portanto, eu
253 acho que é muito importante e nós temos vindo a fazer esse trabalho com uma
254 professora que dá apoio cá no colégio, que dá apoio nessa área da terapia da fala e
255 dá apoio também nesta área específica de alunos com dificuldades de aprendizagem
256 e falámos com ela já, e ela já nos deu uma ordem que acha que é a mais correta para
257 a aprendizagem das letras. E é um trabalho que nós queremos fazer também agora
258 que é... nem que seja fazermos nós uma série de trabalhos e de fichas que possamos

ter connosco para depois podermos seguir por aí. Porque o livro, se nós quisermos mudar a ordem das letras é muito complicado, porque se nós quisermos dar o “t” mais para o final não é possível, porque os textos todos têm, as questões todas que estão... estão feitas para aquela ordem. Portanto, nós para podermos alterar esta ordem tem que ser feito um trabalho prévio antes de começar o ano... tem de ser feito um trabalho prévio para podermos construir materiais para podermos fazer isso. Mas acho que é fundamental.

Com a implementação dessas estratégias verificou a existência de algumas mudanças positivas?

Sim, sim. Eu acho que sim. É assim, há casos específicos em que as dificuldades são extremas. Pronto, e nós como estava a dizer, comunicamos umas com as outras. No caso do meu aluno, funcionou e tem funcionado a estratégia das boquinhinhas como disse há pouco, tem funcionado muito bem. E este método também, das sílabas e de ele ter sempre associado uma imagem, também funciona muito bem. Eu sei da minha colega, por exemplo do 1.º ano, que já utilizou mil e um métodos e que agora chegou finalmente a um que parece estar a ter efeito, mas eu acho que cada criança tem as suas características próprias. E por isso é que nós temos de ir vendo os vários métodos para ver qual é que se adapta melhor a ela e qual é que a criança se adapta melhor não é?. Porque primeiro está a adaptação da criança. Portanto, acho que...

A que níveis é que sentiu essas mudanças positivas?

O facto de ele ter começado a conseguir identificar as letras, ter começado a dizer aí esta palavra tem o “pa” do “pato”, esta palavra tem o “pi” de “pirata”. Portanto, começa a identificar os sons que existem nas diferentes palavras. Enquanto, que no início, não havia nenhuma letra que não conseguisse identificar ou nenhum som. Ou eu pedia à criança para me dizer uma palavra que comesse com o som “pa” e ele tinha bastante mais dificuldade. Agora com esta adaptação e estas várias adaptações, já tem mais facilidade e se eu lhe fizer o gesto, por exemplo do “r” forte, em que eu coloco a mão por baixo da garganta para sentir que arranha, ele já percebeu aí não este arranha tenho que arranjar um “r” forte. Portanto, são essas estratégias que fazem toda a diferença. E ele já consegue juntar sílabas, já consegue começar a ler palavras mais pequenas e com sílabas simples, mas já consegue fazê-lo. Enquanto, que no início não era visível.

Nesta escola, os docentes costumam combinar estratégias, como a professora disse.

Sim, exatamente.

Normalmente costumam combinar só dentro do ano ou com todo o 1.º Ciclo?

Nós, infelizmente não temos um espaço específico, só para nós, só para o 1.º Ciclo. O que eu acho que cria aqui um bocado falta. Antigamente existia, existia uma sala de professores só para o 1.º Ciclo, só que depois entretanto a sala foi necessária e nós temos também... E é bom que seja, porque é para o nosso gabinete de apoio e da matemática divertida, onde eles fazem outro tipo de atividades... mas penso que nos faz um bocadinho de falta isso, nós termos um tempo para nós, nem que fosse um tempo semanal, em que os professores tivessem que estar reunidos e debater as dificuldades que sentem na turma, debater aquilo que necessitamos. É claro que nós vamos sempre falando... e nós encontramos-nos, por exemplo nas horas de almoço. E as horas de almoço servem um bocadinho também para este espaço... nós falamos muito sobre os casos que nós temos na turma também, e que nos preocupam e formas diferentes... E claro que falamos mais com as professoras que estão no mesmo ano que nós, mas eu peço muita ajuda a outros professores. E tenho, por exemplo, a professora Elsa, que é a professora que neste momento está a dar apoio que é uma professora muito experiente, e em quem eu também acabo por me apoiar muito. E pedir muita ajuda, porque ela também vai dar apoio à minha sala e a quem eu peço muitas vezes ajuda e que está sempre disponível. E há outros professores também que se demostram sempre disponíveis e nesse aspeto... Faz-nos realmente falta um sítio onde nos possamos reunir e uma hora, porque acho que isso é fundamental. E acho que ninguém consegue trabalhar sozinho e acho que nunca conseguimos melhorar sozinhos, não é?. Acho que precisamos sempre de um feedback exterior e precisamos sempre da formação e de aprender novas coisas. Portanto, acho que é fundamental haver um espaço destes, para os professores poderem reunir e falar.

Existe alguma articulação entre si e os educadores de infância, quando os alunos transitam do Jardim-de-Infância para o 1.º Ciclo?

Sim, nós temos sempre uma reunião antes do ano começar, em que reunimos com as educadoras de infância que nos vão passar os alunos. Elas falam de cada caso

individualmente, especificamente. É claro que depois temos alunos que vêm do exterior, mas mesmo nesse aspecto nós temos o serviço de psicologia que faz sempre entrevistas antes de eles virem e faz testes com eles. Portanto, também nos acabam por passar os casos, nós sabemos já alguma coisa sobre as crianças.

As crianças que têm DAE já vêm diagnosticadas do Jardim de Infância?

Sim. Já vêm sinalizadas, normalmente. Sinalizadas, como eu digo, na minha sala não tenho nenhuma sinalizada ainda. Mas sei de outros casos que estão agora no 1.º ano que já vieram sinalizados e com apoios exteriores, já a decorrer. Portanto, desde a infantil.

Quando os alunos transitam para a sua sala, sente que já trabalharam anteriormente a CF?

Sim. Sim, e acho que cada vez mais se nota isso. Também agora na educação de infância as metas foram alteradas, não é?, e elas também já trabalham estes aspetos. E sinto, eu tenho vários alunos na sala, não todos porque existem aqueles que ao nível da maturidade também demoram mais tempo a chegar lá, mas que nota-se que já vieram com essa consciência trabalhada, que sabem fazer muito bem a divisão das sílabas, que sabem qual é a sílaba inicial, qual é a sílaba final, qual é que está no meio. Portanto, já vêm muito trabalhado da infantil.

Como é que a professora teve conhecimento da CF, recorreu a alguns especialistas ou a alguma bibliografia?

É assim, no meu curso já falávamos... quando eu tirei o curso já falamos de consciência fonológica. Depois quando iniciei o meu trabalho fui tomando consciência, também com outros professores e quando estive no ensino especial, no gabinete de educação especial, e com as formações todas que tive. Tive imensas formações que trabalharam especificamente sobre a consciência fonológica. Portanto, também vim a conhecer muito por aí. Depois como digo, os especialistas que temos cá no colégio tanto no gabinete de educação especial, como algumas professoras que até estão de fora, alguns especialistas que vêm de fora do colégio para dar apoio às crianças, nós falamos muito com eles também. E acabamos por aprender muitas coisas e tomar conhecimento disso também por aí.

Dentro da sua experiência, qual tem sido o papel da família na abordagem às DAE na leitura e na escrita?

A família tem um papel fundamental aqui. E nós sabemos que por vezes as crianças que têm aquelas dificuldades específicas, mesmo sendo trabalhadas continuam a ter essas mesmas dificuldades específicas, mas também há outra moeda, não é?. Há outra moeda, que se forem trabalhadas e que se forem desde cedo estimuladas e receberem estímulos para, que elas conseguem e vão ter uma aprendizagem diferente e um desenvolvimento diferente. Há famílias que aceitam muito bem isto e que trabalham muito com as crianças e que vê-se e nota-se que há um esforço em casa, que há um trabalho em casa. Há outras famílias que não só pelo trabalho que têm no dia-a-dia, mas também por alguma ignorância que possam ter também deste aspeto, que não trabalham da mesma forma. E nota-se perfeitamente nas crianças que são estimuladas e aquelas que não são estimuladas. E há famílias que aceitam que têm dificuldades e que percebem que realmente o meu filho tem dificuldades e que se eu trabalhar para isso, ele vai conseguir superar, há outras famílias... e eu ainda não sou mãe, mas eu percebo que deva ser complicado o aceitar, o meu filho tem um problema, não é?. Eu percebo que isso seja complicado e às vezes eles são muito pequeninos e nós logo no 1.º ano conseguimos perceber se eles vão ter dificuldades ou não, na aprendizagem da leitura e escrita, não é?. E há famílias... e acho que hoje em dia, cada vez mais... Não, ele é muito pequenino, ele vai ter tempo, portanto não vamos agora insistir agora com ele, porque ele tem que ter o tempo dele para brincar. E é um facto e infelizmente, com os programas que temos hoje em dia também, eles cada vez têm menos tempo para brincar. Mas se não começarem a ser trabalhados logo de início, tornar-se-á muito mais difícil e mesmo a criança vai sentir-se muito mais desamparada para fazer este tipo de trabalhos. Portanto, eu acho que nós temos que conseguir jogar com as duas vertentes e com estes dois tipos de famílias, que realmente há famílias que aceitam muito bem, muito facilmente e que trabalham com as crianças. E há outro tipo de famílias... aliás há mais, não é?... há tipos de famílias que não aceitam e não querem aceitar, há famílias que aceitam mas que não têm tempo para trabalhar com estas crianças. Portanto, o trabalho tem que ser feito na escola e tem que ser feito com ajuda também de todos os apoios, que nós graças a Deus, temos cá no colégio.

Os pais que colaboram e aceitam costumam realizar exercícios de CF com os filhos?

Normalmente quando há crianças que têm dificuldades específicas e são encaminhadas para [entrevista interrompida pela entrada de uma professora para ir buscar um livro] estas crianças que têm dificuldades específicas, normalmente são encaminhadas para o gabinete de educação especial e nós temos sempre uma reunião com os pais antes de serem encaminhadas, antes fazer qualquer tipo de avaliação, há sempre uma reunião com os pais para pedir autorização também, não é?, porque os pais têm de dar autorização. E quando é feita a avaliação e depois da avaliação, quando começa a ser o acompanhamento são dadas aos pais diferentes estratégias para trabalhar com estas crianças. Portanto, é lhes dito o tipo de exercícios que podem fazer ou para irem acompanhando os trabalhos que são enviados para casa, tanto pela professora como pelo professor de educação especial, para os pais fazerem exercícios similares e semelhantes com estes e muitos deles são de consciência fonológica também.

A professora costuma disponibilizar alguns materiais e instrumentos para a família trabalhar com os filhos?

Sim. Como disse nós mesmo materiais manipuláveis que já vêm com os livros deles normalmente, há crianças que costumam levar para casa e depois trazem novamente ou até quando são esses dos próprios livros até levam para casa e ficam com o material em casa, porque na escola há outros que eles podem ir utilizando. Os diferentes tipos de exercícios também são disponibilizados aos pais.

A professora pode dar-me alguns exemplos para além dos exercícios de CF que disponibiliza aos pais para trabalharem com os filhos.

Sim. Por exemplo, criei um livrinho de palavras e de letras que eles costumam levar. Eles têm um caderno também, onde nós iniciámos o ano, com era a palavra da semana, que eles tinham que todas as semanas escolhiam uma palavra ao gosto deles, mesmo que tivessem letras que não tinham sido trabalhadas... palavras ao gosto deles que eu escrevi e trabalhávamos em sala, eles levavam para casa e os pais continuavam a trabalhar e a ver que letras é que eu já conheço desta palavra, quais são as sílabas, a dividir por sílabas, a fazer um desenho, a ilustrar, a formar novas palavras com novas sílabas... Portanto, este tipo de trabalhos costuma ir para casa, este tipo de materiais como disse há pouco, também costumam ir para casa. E há sempre uma constante comunicação também, entre a escola e casa. Nós temos a plataforma do Moodle, onde eu costumo colocar vários trabalhos que vamos fazendo e

tem fotografias também, para os pais poderem ver também como é que funcionam estes materiais.

Quando a colaboração da família é negativa, na sua opinião, a que é que se deve?

Como eu disse há pouco também, eu acho que há várias razões, não é?... Há a razão de ser difícil aceitar que o meu filho tem dificuldades, não é?. E há pais, e aparecem-nos muitos pais assim também, que têm dificuldade em aceitar o meu filho vai conseguir aprender a ler e a escrever, o meu filho não tem dificuldades, pode estar a demorar um bocadinho mais, mas ele é muito pequenino. E eu percebo que possa ser difícil pensarmos que o nosso filho vai ter dificuldades, nesta área ou naquela e agora como é que eu vou conseguir trabalhar com ele. Às vezes eu acho que é um bocadinho por receio também de não saber como lidar com isso. Outras vezes é por falta de tempo, que hoje em dia muitos pais têm falta de tempo, trabalham até muito tarde, os filhos ficam com os avós muitas das vezes chegam a jantar com os avós e chegam a casa é dormir e mais nada e acordar no dia seguinte. Portanto, eu acho que há aqui muito estas duas vertentes, principalmente o ter medo e de não querer aceitar que o filho tem dificuldades e o de não ter tempo, nos dias de hoje não ter tempo para estar com os filhos e dar esse apoio.

O que é que seria necessário para que as famílias colaborassem mais?

Muita coisa... [risos] É complicado, porque eu acho que era aquilo que eu estava a dizer... Enquanto os pais tiverem este tipo de horários e este tipo de carga horária nos trabalhos, muito dificilmente vão conseguir arranjar tempo para... E depois eu acho que é preciso muito daqui e nós servimo-nos muito desse apoio, do serviço de psicologia, para os pais conseguirem perceber que o facto de o filho estar a ter dificuldades, não quer dizer que vá sempre ter estas dificuldades... que pode arranjar estratégias para as ultrapassar e que mesmo, os pais podem apoiar-se e podem pedir ajuda à escola, porque a escola está cá também para isso, para os ajudar e ensinar novas estratégias e novos métodos que podem utilizar para trabalhar com os filhos. Mas eu acho que isto acaba por ser um ciclo também, não é?... E se há pais que têm dificuldade ao início em aceitar e depois de várias conversas e de eles perceberem que não, nós não queremos o mal deles nem queremos estereotipar, não queremos deixar vinculado que o filho tem uma deficiência, o que quer que seja... depois de perceberem que não, que nós estamos cá é para os ajudar, há pais que mudam

completamente a atitude. Portanto, é muito diferente. Agora realmente estes pais que não têm tempo para estar com os filhos, aí já é um caso à parte... Às vezes há pais que não têm tempo e arranjam pessoas que lhes deem apoio no exterior que tenham tempo para isso. Portanto, já é uma forma de haver esse contorno e de conseguirem contornar esse aspeto. Mas às vezes é complicado.

Na sua opinião, considera que a escola está preparada para dar resposta às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem centradas na leitura e na escrita?

É assim... Esta escola sim, eu penso que sim. Aaaa Há coisas que podiam ser melhoradas... o facto de por exemplo das turmas terem um grande número de alunos, não facilita de todo este aspeto, não é?. Porque nós mesmo que tenhamos alunos com dificuldades nesta área temos na mesma um número muito grande dentro da sala de aula. E acho que nesse aspeto podia ser melhorado bastante, não é?, diminuir o número de alunos por turma. Mas nós aqui no colégio temos muitas vertentes e temos muitos gabinetes que dão esse apoio. O serviço de psicologia muitas vezes dá também apoio na reeducação da leitura e da escrita, portanto não se centra apenas no apoio psicológico. E depois temos o gabinete de educação especial, temos uma professora só para apoio nas diferentes turmas, aliás temos dois professores, uma professora mais na área do português e um professor mais na área da matemática. Portanto, nós aqui temos muitas vertentes e muitas pessoas a quem nos podemos socorrer para este apoio.

O que seria necessário para que a ação dos docentes fosse mais eficaz?

Bem, como disse o facto de ter menos alunos. Acho que só por aí, nós conseguiríamos muito mais facilmente, dar apoio a todos de forma específica e até mesmo aqueles que estão mais avançados, conseguir fazê-los avançar ainda mais, que às vezes não é possível, tendo 27 alunos na turma. Acho que a situação que eu falei há pouco de termos uma sala e um momento para nós para podermos falar era outra questão... mas de resto, acho que o colégio está muito bem preparado e depois é em termos de formação, continuarmos a fazer formação porque saem sempre coisas novas, sempre métodos novos estão a aparecer. Acho que é fundamental.

516 **Chegámos ao fim da entrevista. Agradeço mais uma vez a sua colaboração e**
517 **participação, foi de facto muito importante. Gostaria de saber se quer**
518 **acrescentar mais alguma informação que considere pertinente.**

Protocolo da Entrevista 6

No âmbito da minha dissertação para a obtenção de grau de mestre, no Instituto Superior de Educação e Ciências, estou a desenvolver um projeto relacionado com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, em crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Nesse sentido, a colaboração dos professores para a realização deste estudo é crucial para que ele se concretize. O que pretendo é recolher informação relacionada com a sua experiência pessoal e profissional sobre os alunos que apresentam este tipo de dificuldades, que em conjunto com as respostas dos restantes participantes, serão utilizadas na minha dissertação.

Gostaria de solicitar a sua autorização para a gravação da entrevista que será utilizada apenas no âmbito deste estudo, assegurando, desde já, a sua confidencialidade e anonimato.

Gostaria de a conhecer um bocadinho melhor. Por exemplo, gostava que me falasse um pouco sobre o seu percurso profissional, até ao momento atual. Onde realizou o seu curso? Há quantos anos é que leciona? Começou logo a trabalhar nesta escola ou ainda passou por outras?

Então, eu sou professora há 12 anos, precisamente aos mesmos anos que trabalho aqui no colégio, portanto quando terminei o curso, a licenciatura, em professores do ensino básico do 1.º Ciclo... portanto, terminei a licenciatura em julho e em setembro iniciei aqui o ano letivo. Portanto, precisamente há 12 anos tirei no Instituto Superior de Educação e Ciências. Só durante o tempo de licenciatura, que fiz no ISEC e só durante esse tempo é que estagiei noutras escolas, pronto estagiei em escolas de ensino particular como do ensino público, tive a experiência dos dois tipos de estabelecimento de ensino. Fora disso, portanto quando acabei o curso iniciei aqui o trabalho e não tenho assim experiência noutro tipo de escolas para além do estágio.

Durante a formação inicial frequentou alguma disciplina de Necessidades Educativas Especiais?

Na formação de professores de 1.º Ciclo nós temos uma cadeira de ensino especial, em que abordamos mais legislação, alguns tipos de dificuldades que se possam sentir ou que se verificam nesta faixa etária e que são mais comuns no 1.º Ciclo, mas não é uma prática durante o tempo de currículo na faculdade, não é uma disciplina que

tenha continuidade ao longo da licenciatura. Portanto, tivemos uma cadeira com um semestre e depois a partir daí não há mais qualquer tipo de abordagem.

E ainda se lembra de algumas das dificuldades que foram abordadas?

Lembro-me da hiperatividade, do déficit de atenção, lembro-me da dislexia, lembro-me depois daquelas dificuldades mais relacionadas com patologias como trissomia 21, portanto... lembro-me, por a caso no âmbito dessa disciplina nós fizemos uma visita de estudo a um centro de deficiência de paralisia cerebral em que abordámos algumas técnicas e alguns métodos de ensino da aprendizagem da leitura e da escrita. Mas nunca foi muito aprofundado, portanto demos assim uma leve passagem, mas nunca uma abordagem muito profunda.

Posteriormente, realizou alguma formação contínua, nessa área?

Não, não.

Nunca sentiu necessidade de a fazer?

Senti. [risos] Quando nos deparamos com alunos com essas dificuldades e quando às vezes mesmo que sejam alunos que não tenham propriamente uma dificuldade de aprendizagem, portanto logo à primeira vista, mas que têm uma dificuldade que pode ser passageira, mas que se calhar há alguma técnica ou alguma abordagem dessas dificuldades que até poderia fazer sentido nos alunos que têm o ensino regular, mas que poderiam se calhar beneficiar com essas medidas.

Depois como é que a professora conseguiu contornar e utilizar estratégias com os alunos que têm este tipo de necessidades?

Olha, eu acho... Nós temos o benefício do colégio ter um serviço de educação especial, que sempre que essas dificuldades são sentidas ou são observadas, nós podemos recorrer a esse serviço e podemos em sintonia com o serviço delinear estratégias e depois podem ficar só na sala de aula e o professor titular consegue de maneira, pronto natural e sem grande aprofundamento aplicar e as coisas vão indo e o aluno consegue ultrapassar essas dificuldades e não é propriamente uma dificuldade intrínseca no aluno, ou então se é um caso que nós precisamos que ele seja avaliado e que seja aplicado uma medida extraordinária, o serviço depois acaba por

acompanhar esse aluno. Nós titular temos um trabalho de parceria com o serviço, mas é um trabalho que é mais aprofundado pelo serviço e não tanto por nós.

Durante a sua experiência, na área do ensino, já encontrou alguns alunos com dificuldades de aprendizagem centradas na leitura e na escrita?

Sim, já.

E lembra-se de algum ou de alguns casos em particular?

Sim, lembro-me. No caso da Margarida, lembro-me que foi assim o primeiro caso, pronto e era uma dislexia severa, que depois até a Margarida acabou por ser acompanhada lá fora por uma técnica especializada, que contribuiu imenso, por exemplo, nós temos imensos materiais da doutora Paula Teles... foi assim o primeiro caso. Depois no meu outro grupo tive um outro caso, a Benedita de hiperatividade e défice de atenção, em que era aplicada uma medicação... não propriamente uma dislexia, mas como havia um atraso na aprendizagem da leitura e da escrita, via casos de ortografia e leitura muito específicos, mas que não queria dizer que havia propriamente uma dislexia. E tive no último grupo um caso, mas que não tinha propriamente a ver com dislexia, tinha a ver com uma reeducação da aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto nesses casos, quando não é propriamente uma dislexia há que fazer uma reeducação. O aluno acaba por conseguir ultrapassar estas dificuldades face a alguns exercícios que até podem ter a ver com estratégias da dislexia, mas que acabam por não ser tão aprofundados como no caso de uma dislexia, porque o aluno depois consegue ultrapassar mais rapidamente.

Quais foram as principais dificuldades que sentiu nesses alunos?

As dificuldades nos alunos... quer dizer da minha parte acaba por ser porque eu não tenho formação na área, não é?. Portanto tenho sempre que recorrer ao serviço de educação especial. Desses alunos é que eles acabam por não conseguir acompanhar a turma, na grande maioria das atividades, portanto temos de adaptar determinados exercícios, temos que fazer uma abordagem diferente, tudo muito mais concreto, mais tempo, porque são alunos que precisam de mais tempo, precisam de um apoio do professor... portanto é um ensino muito mais centrado no aluno, do que propriamente centrado naquilo que eles conseguem ir descobrindo. Portanto eu acho que o aluno nesses casos precisa muito mais do apoio do professor, e de muito mais tempo, e de

uma explicação mais detalhada e com outro tipo de estratégias. Pronto, depois tem a ver com propriamente mais a dificuldade se é ortografia, se é dificuldade na leitura, se é só mais na escrita... depois tem a ver mais propriamente com a dificuldade que eles apresentam.

Ao longo da sua carreira, a abordagem às DAE da leitura e da escrita tem sido diferente em relação ao início da sua profissão?

Sim, sim.

Como é que conseguiu contornar essas dificuldades que sentiu no início?

Eu acho que a experiência é aqui um grande alicerce na nossa profissão, não é?, no nosso caminho. À medida que nós vamos tendo mais à vontade no ensino, vamos dominando mais as técnicas da leitura, também eu acho que não há um método da aprendizagem da leitura e da escrita único. Eu acho que o professor que consegue conciliar os vários métodos é aquele que consegue se calhar ter mais êxito na aprendizagem da leitura e da escrita. Eu acho que é também termos um bocadinho atentos... As novas tecnologias também ajudam imenso, hoje em dia os alunos tudo o que é digital e portanto toda a parte informática e das novas tecnologias. Se nós conseguirmos integrar na aula, os motiva e portanto concentra mais facilmente a atenção deles e isso proporciona uma aprendizagem se calhar mais fácil e mais aliciante e mais atrativa para eles, portanto todos esses instrumentos... eu acho se conseguirmos, isto é um bocadinho um bolo se conseguirmos conciliar os bons ingredientes e uma mistura que depois seja um bocadinho mais homogénea, eu acho que isso dá um bom bolo [risos], um produto final bom [risos].

Atualmente existe alguma criança no seu grupo, com DAE na leitura e na escrita?

Como eu ainda estou a lecionar o 1.º ano, ainda é muito prematuro nós estarmos a dizer que já existem propriamente dificuldades na leitura e na escrita, porque normalmente só no final do 2.º ano é que nós conseguimos detetar. Embora haja crianças que nesta altura, se são já dificuldades muito severas, nós conseguimos já descobrir e detetar alguns sinais, digamos assim. Eu tenho uma menina que como fez... se calhar aqui tem um desenvolvimento um bocadinho mais tardio ou um bocadinho mais deficitário em relação aos colegas, já se notam alguns sinais e essa

menina já está a ser acompanhada desde os 5 anos, pronto... O facto de ela ter já uma grafia muito, não quero dizer deficitária, mas um bocadinho diferente dos colegas... faz uma grafia com muita dificuldade, uma fala muito ainda abebezada, muito infantilizada, muito pouco articulada, com muita dificuldade de articulação em determinadas palavras, com um vocabulário muito restrito, são sinais que é uma criança que provavelmente terá dificuldades na leitura e na escrita.

Alguma vez introduziu no ensino-aprendizagem destes alunos, exercícios de consciência fonológica?

Sim. Embora no colégio, os meninos quando nos chegam ao 1.º ano, do 1.º Ciclo, já fizeram um trabalho de consciência fonológica a partir dos 4 anos, portanto na infantil já começaram com este trabalho de consciência fonológica. No grupo anterior, portanto no meu outro grupo nós já notámos, quando o colégio introduziu esta consciência fonológica a partir dos 4 anos, nós já notámos diferença nos alunos quando nos chegavam ao 1.º ano. Nós continuamos a fazer essa consciência fonológica, mas já é quase um final desta consciência fonológica dos exercícios que eles iniciam no Jardim de Infância. E nota-se uma grande diferença nos alunos que nos chegam. Por exemplo naqueles alunos que vêm de fora e que não tiveram essa preparação, esses exercícios, nota-se diferença entre os alunos.

Porque é que costuma realizar esses exercícios de CF e em que contextos é que os costuma introduzir?

Estes exercícios são feitos... portanto eles iniciam-nos antes, na Pré. No 1.º Ciclo, no 1.º ano, nós iniciamos antes de eles começarem a fazer a aprendizagem dos fonemas e dos grafemas e sempre que é introduzido uma letra nova. Portanto logo no início em setembro, antes de qualquer aprendizagem dos fonemas, nós fazemos de palavras que eles conhecem e fazemos brincadeiras, jogos de palavras, fazemos a divisão das palavras, divisão silábica, eles fazem os batimentos na mesa, com as palmas, com os dedos, vão contando quantas sílabas tem, depois também podemos fazer exercícios de fusão, portanto partindo a palavra em sílabas e depois a sílaba em sons, portanto são este tipo de jogos que eu costumo fazer. Depois também faço um bocadinho os mind maps que é a partir de um fonema, eles descobrirem que outras palavras começam por esse mesmo fonema e fazemos este tipo de brincadeiras que dá para perceber se eles têm noção da palavra, do todo e depois da divisão da palavra.

Costuma realizar estes exercícios de consciência fonológica, para além das crianças que têm este tipo de dificuldades?

Com todos, sim com todos os alunos.

Costuma utilizar exercícios específicos só para este tipo de crianças?

Não, não.

Alguma vez sentiu a necessidade de adaptar os exercícios ao tipo de necessidades das crianças com DAE?

Sim.

Porquê?

Para já, porque tem a ver com uma questão de justiça, portanto se a criança não aprende por aquele método temos de lhe dar outra alternativa de um ou qualquer outro método. E porque não vamos deixar a criança para trás ou deixar o trabalho para mais tarde, quando... para já aqui o objetivo é que a criança continue a acompanhar a turma e continue a fazer o seu desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita de uma forma natural e ao mesmo ritmo, quer dizer com algumas... com mais tempo ou menos tempo, mas pelo menos que vá acompanhando o ritmo da turma e depois porque ela merece todo o... [risos] todas as estratégias e todos os mesmos meios que os outros colegas, não é?, não vamos deixar para trás um aluno só porque ele tem dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Atualmente, para além da consciência fonológica que outras estratégias costuma adotar em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem centradas na leitura e na escrita?

Pronto, nesta altura do 1.º ano a base é a consciência fonológica. Depois há exercícios que por exemplo o serviço de educação especial nos dá, também o recorrer a exercícios como associar imagem a palavra, palavra a imagem, funciona muito nesta altura e basicamente eu acho que se resume a consciência fonológica, a jogos, a jogos de memória, a jogos de... podemos recorrer a exercícios digitais, de suporte

digital ou informático, também apela muito ao som e à imagem e à palavra, mas centralmente anda tudo à roda deste tipo de exercícios.

Com a implementação dessas estratégias verificou algumas mudanças positivas?

Sim, sim.

A que níveis é que notou mais?

Notei na parte da noção do som e que o fonema está associado a um grafema, também na parte da grafia, depois não tem tanto a ver com a consciência fonológica, mas depois mais à frente tem a ver com a parte da orografia e da grafia e de conseguir corresponder o som ao grafema, conseguir perceber quando eles depois transportam para a escrita, que aquela palavra, que produzem oralmente, corresponde a um grafema ou a vários grafemas que todos juntos vão produzir aquele som. É esse depois o produto final quando nós depois conseguimos perceber que eles já conseguem ter essa disponibilidade mental e essa consciência fonológica, não é?

Nesta escola, os docentes costumam combinar estratégias, para lidar com os casos de dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita?

Sim. Partilhamos primeiro no grupo do ano, portanto a equipa/os professores que fazem parte daquele ano. E depois quando há crianças e existem dificuldades num determinado número de crianças, quando reportamos e trabalhamos em equipa com o serviço de educação especial, que nos dão estratégias e combinamos depois os acompanhamentos que eles em gabinete ou na sala de aula dão a esses alunos.

E para além do serviço de psicologia e de educação especial e do próprio grupo do ano, costumam combinar com os outros professores dos outros anos?

Quando fazemos reuniões de avaliação, em que damos a conhecer casos de alunos e apresentamos as nossas dificuldades e dúvidas, se realmente as estratégias que estamos a utilizar não estão a dar resultados que eram esperados, os colegas dos outros anos que já passaram ou tiveram casos semelhantes ou conhecem outras estratégias ou frequentaram formações ou têm formação na área, partilhamos essas

dúvidas e recebemos os conselhos e outras estratégias e costumamos partilhar os casos.

Existe uma articulação entre os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo?

Sim, sim.

As crianças do Jardim de Infância quando transitam para o 1.º Ciclo já vêm diagnosticadas com alguma DAE?

A grande maioria sim. Embora só depois... e pronto também faz sentido, não é?, porque só depois no terreno e quando eles começam realmente a fazer a aprendizagem da leitura e da escrita é que nós nos apercebemos realmente das dificuldades que eles têm. [entrevista interrompida pela entrada de uma professora para ir buscar um livro] Só depois quando eles começam realmente a iniciar a aprendizagem dos fonemas e dos grafemas é que nos detetamos com essas dificuldades, embora há muitas crianças que já vêm sinalizadas do Jardim de Infância.

Quando os alunos transitam para a sua sala, sente que já trabalharam anteriormente a CF?

Sim, sim.

Como é que identifica o nível de CF dos seus alunos?

É muito... não é propriamente com registo, não é uma avaliação formal, pronto... na sala de aula com os jogos que fazemos, nas atividades que nós planificamos e depois fazemos em jogos, em atividades orais é fácil de perceber aqueles meninos que conseguem fazer a fusão dos sons, conseguem dividir a palavra... não há propriamente um exercício formal, não é?, de papel, mas no dia-a-dia, na sala de aula em atividades conseguimos diferenciar aqueles que já têm essas consciências e os que não têm.

Como é que a professora teve conhecimento da CF recorreu a alguns especialistas ou a alguma bibliografia?

Nós tivemos uma formação no colégio com um terapeuta da fala, a doutora Paula Rondão, que já acompanhava alguns alunos nossos, exteriormente e veio-nos fazer uma formação com essa base, a consciência fonológica. Inicialmente até foi feita só para as educadoras, mas os professores do 1.º Ciclo que iam iniciar o primeiro ano no ano seguinte, que por a caso era o meu grupo, foi convidada a assistir a essa formação, então nós tivemos consciência do tipo de exercícios e das atividades que podiam ser feitas quer no Jardim de Infância, quer depois mais tarde no 1.º ano.

Dentro da sua experiência, qual tem sido o papel da família na abordagem às DAE na leitura e na escrita? Como é que a família reage em relação ao diagnóstico? Se costumam ou não estar predispostas a colaborar?

De uma maneira geral eu acho que as famílias colaboram e cooperam, portanto quando é dado um diagnóstico, depois a criança é avaliada, de uma maneira geral os pais colaboram e portanto todo o tipo depois de acompanhamento que lhes é proposto os pais costumam colaborar e aceitam. Não quer dizer que já não tenha acontecido um caso ou outro de alguma negação ou portanto de alguma... primeiro uma negação, portanto há alguma dificuldade em aceitar, porque acham que é muito cedo ou porque não há nenhum caso na família ou porque isso acontece sempre aos outros e nunca nos acontece... é impossível aquele menino ou porque ele ainda é pequenino ou porque é infantil ou porque acham que não, porque nos sinais que vêm em casa e na vivência no dia-a-dia acham que isso não é possível. Mas de uma maneira geral eu acho que aceitam, colaboram, portanto quando é pedido... às vezes é preciso uma avaliação mais profunda lá fora e os pais aceitam e portanto procuram outro tipo de técnicos e de ajuda, portanto eu acho que de uma maneira geral a aceitação é muito positiva e colaboram.

Costuma disponibilizar alguns materiais e instrumentos à família para trabalhar com os filhos?

Sim. Quando nós, por exemplo quando nós sentimos que aquele aluno beneficia de um trabalho extra, quer aqui na sala... portanto vamos usar outro tipo de manual ou vamos pôr completamente de lado o manual e vamos usar outro tipo de atividades e isso é dado a conhecer ao encarregado de educação. Para além disso, também é preciso um trabalho extra em casa e o aluno precisa de fazer, disponibilizamos esse material ou dizemos qual é o material que para além daquele livro ou daquele tipo de caderno o aluno precisa e os pais colaboram, nesse sentido.

331

332 **Sente que os exercícios de CF são desenvolvidos pela família com os filhos?**

333

334 Às vezes não é uma questão de não poderem fazer. Eu acho que às vezes é um
335 bocadinho não por culpa dos pais, mas também da falta de tempo da gestão familiar,
336 porque chegam a casa muito tarde, porque também a altura mais propícia para os
337 fazer não é a melhor, não é?, na altura do jantar ou do final do dia, que eles já estão
338 com pouca disponibilidade, quer a criança, quer os pais para os fazer. Eu acho que
339 não é por falta de querer, não é?, não é porque não querem, mas é por falta de tempo.
340 Não quer dizer que não haja um ou outro caso que os pais acham que é da
341 responsabilidade da escola e que o tempo para a família é outro, não quer dizer que já
342 não tenha acontecido um ou outro caso, mas de uma maneira geral eu acho que os
343 pais aceitam e se predispõem e disponibilizam para o fazer. Não considero que haja
344 assim uma desresponsabilização total.

345

346 **E os exercícios que a professora costuma disponibilizar para a família trabalhar**
347 **com os filhos costumam ser de CF?**

348

349 Não, porque esses exercícios eu acho que fazem mais sentido o professor a fazer,
350 porque tem mais técnica e porque tem uma maior consciência, lá está, do que é que é
351 para fazer. Eu acho que depois outros exercícios que andam mais à roda de jogos ou
352 à volta de uma ficha ou que pronto... são mais fáceis para os pais fazerem com eles,
353 eu acho que é mais esse tipo de exercícios que nós propomos aos pais. Quando são
354 exercícios de consciência fonológica mais orais ou mais técnicos eu acho que o
355 professor prefere fazer na sala com eles.

356

357 **Que tipo de exercícios é que costuma ter essas fichas que são enviadas para**
358 **casa?**

359

360 Os exercícios que eu envio, por exemplo no caso desta aluna que já foram detetados
361 alguns sinais e que são benéficos ela fazer, normalmente é a professora que a apoia,
362 que esta menina tem uma professora externa que faz este acompanhamento, são
363 esses exercícios que essa professora envia. Embora há um livro que entretanto a
364 aluna está a fazer por indicação minha que tem a ver mais com a parte da palavra já
365 que aparece e depois tem a ver com a decifração da letra/do grafema que já aprendeu
366 e para pintar, para ligar, portanto correspondência, omissão, de troca, portanto tem a
367 ver com esse tipo de exercícios... mais gráficos.

Quando os pais não estão predispostos a colaboração, quais são as principais dificuldades que a família sente?

Quando não estão dispostos a colaborar...?

Sim. Quais são as principais dificuldades que existem, na colaboração negativa?

Eu acho que às vezes, quando nós pedimos uma ajuda lá fora ou acompanhamento, por exemplo uma terapia da fala ou acompanhamento semanal de um técnico de reeducação da leitura e da escrita ou pronto do ensino especial... eu acho que às vezes tem a ver com a disponibilidade monetária, porque encarece e porque são encargos bastante grandes, não é?, no orçamento... para além de toda a carga monetária, não é?, que já encarreta um colégio mais esta despesa de aulas e de apoios e de explicações e destas terapias. Pronto eu acho que às vezes tem mais a ver com isso do que propriamente... [entrevista interrompida pela entrada de uma professora que vinha à procura de outra professora] à partida os pais não vão negar este acompanhamento técnico. Eu acho que tem mais a ver com a questão monetária.

Na sua opinião, considera que a escola está preparada para dar resposta às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem centradas na leitura e na escrita?

No caso do colégio eu acho que sim, porque temos um serviço com dois técnicos, mais o serviço de psicologia e portanto que até agora vai-nos conseguindo dar alguma resposta. Se calhar não na totalidade, não é?, porque também temos muitos alunos e porque vão aparecendo cada vez mais crianças e porque as pessoas também não conseguem chegar a todos e estes alunos se calhar também beneficiariam de mais tempo e de uma rotina mais consistente, mas eu acho que dentro do que temos eu acho que temos conseguido chegar quase a todos os alunos.

O que é que seria necessário para que a ação dos docentes fosse mais eficaz?

Reduzir o número de alunos por turma, de uma maneira geral eu acho que partia pela redução de alunos por turma e se calhar às vezes também da nossa formação, não é?... partia se calhar se tivéssemos mais uma formação na parte do ensino especial,

404 de estratégias, de instrumentos, de técnicas a implementar com esses alunos, se
405 calhar seria mais eficaz.

406

407 **Chegámos ao fim da entrevista. Agradeço mais uma vez a sua colaboração e**
408 **participação, foi de facto muito importante. Gostaria de saber se quer**
409 **acrescentar mais alguma informação que considere pertinente.**

Anexo 3 - Cálculo do *alpha* de Krippendorff (2003)

Matrix

[DataSet1] C:\Users\acfreitas\Dropbox\ana_bento.sav

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pairs
Nominal	,7602	,6828	,8298	133,0000	2,0000	133,0000

Probability (q) of failure to achieve an alpha of at least alphamin:

alphamin	q
,9000	1,0000
,8000	,8735
,7000	,0630
,6700	,0065
,6000	,0000
,5000	,0000

Number of bootstrap samples:
2000

Judges used in these computations:
obs1 obs2

Examine output for SPSS errors and do not interpret if any are found

Anexo 4 - Dicionário de Categorias

Dicionário de Categorias

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos de UR
TEMA A – ENTREVISTADAS			
1. Caracterização geral da entrevistada *	1.1. Formação inicial e pós-graduação *	Faz referência aos graus académicos das entrevistadas e às instituições onde os adquiriram.	«tirei o curso no ISEC, no Instituto Superior de Educação e Ciências» [Entrevistada1_linha20]
	1.2. Percurso profissional *	Descreve o tempo de serviço e a trajetória das entrevistadas até à situação profissional atual.	«quando acabei o curso iniciei aqui o trabalho e não tenho assim experiência noutro tipo de escolas para além do estágio.» [E6_l27-28]
2. Formação em NEE e em DAE_LE *	2.1. Formação inicial em NEE insuficiente/inexistente *	Identifica o fraco contacto das entrevistadas com a problemática das NEE durante a sua formação inicial.	«Na licenciatura não [teve nenhuma disciplina de NEE].» [E4_l53]
	2.2. Formação contínua em NEE e em DAE_LE *	Faz referência às ações de formação contínua em NEE e em DAE_LE realizadas (à exceção da E6), fundamentais para o desenvolvimento de competências pessoais/profissionais (Cogan, 2002; Formosinho, 1991).	«[uma das formações contínuas que frequentou] foi no âmbito das necessidades [NEE] relacionada com a leitura e com a escrita» [E3_l41]
	2.3. <i>Mestrado em NEE</i>	Inclui o mestrado em NEE, apenas realizado por uma entrevistada (E4).	«Depois de fazer 5 anos de serviço, então decidi inscrever-me para o mestrado de educação especial.» [E4_l41-42]
3. Competências em matéria de promoção da CF *	3.1. Adquiridas em contexto formativo *	Inclui o conhecimento sobre a CF adquirido na formação inicial e contínua.	«quando eu tirei o curso [formação inicial] já falávamos de consciência fonológica» [E5_l359-360]
	3.2. Adquiridas por autoaprendizagem *	Faz referência ao conhecimento sobre a CF adquirido por autoaprendizagem (pesquisas bibliográficas).	«[a docente teve conhecimento da CF através de alguma] Bibliografia.» [E3_l210]
4. Experiência profissional, com alunos com DAE_LE *	4.1. <i>É frequente a existência de alunos com DAE_LE</i>	Inclui referência sobre o aumento do número de alunos que <i>apresentam</i> DAE_LE (APPDAE, citado por Coelho, 2014). E a deteção precoce destas dificuldades, por parte dos docentes do 1.º CEB (Teles, 2004; Cogan, 2002, citado por Pinheiro, 2009).	«Ultimamente em quase todas as turmas, há crianças com dificuldades [DAE_LE].» [E1_l69-70]
	4.2. <i>A experiência tem sido fonte de aprendizagem sobre as DAE_LE</i>	Descreve a evolução profissional das entrevistadas, relativamente ao contacto direto com alunos, com DAE_LE.	«À medida que o tempo [os anos de experiência] vai passando nós vamos lidando com as situações de forma

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos de UR
	4.3. <i>A Dislexia é a DAE_LE mais conhecida, por parte dos docentes</i>	Todas as entrevistadas (à exceção da E3) consideram que a dislexia é a dificuldade predominante nos alunos com DAE_LE (Silva & Denardi, 2011, citado por Coelho, 2014) e descrevem-na como um problema hereditário (Frank & Livingston, 2004; Morais, 2001, citado por Coelho, 2004).	diferente» [E4_I134-135] «[um dos alunos da sua turma] está a fazer o despiste da dislexia e muito provavelmente tem dislexia.» [E1_I80-81]
TEMA B - ALUNOS COM DAE_LE			
5. Características gerais dos alunos com DAE_LE *	5.1. <i>Imaturidade/Baixa estimulação</i>	Uma das características dos alunos com DAE_LE é a imaturidade (Hennigh, 2003) e outra é a pobreza de vocabulário (Coelho, 2014).	«[a aluna com DAE_LE apresenta] um vocabulário muito restrito» [E6_I152]
	5.2. <i>Limitação na comunicação oral</i>	Os alunos com DAE_LE apresentam dificuldades ao nível da expressão oral (Coelho, 2014; Cervera, 2001, citado por Rios, 2011), em particular, na articulação dos sons.	«[a aluna com DAE_LE tem] uma fala muito ainda abebezada, muito infantilizada, muito pouco articulada, com muita dificuldade de articulação em determinadas palavras» [E6_I150 -152]
	5.3. <i>Dificuldade em acompanhar o ritmo da turma</i>	O ritmo de trabalho destes alunos é mais lento do que os outros alunos da mesma faixa etária (Coelho, 2014), podendo as dificuldades estenderem-se à área da matemática - discalculia (Frank & Livingston, 2004; Coelho, 2014).	«[as grandes dificuldades] Desses alunos [com DAE_LE] é que eles acabam por não conseguir acompanhar a turma, na grande maioria das atividades» [E6_I104-105]
6. Dificuldades específicas dos alunos com DAE_LE *	6.1. <i>Dificuldades na consciência da palavra, silábica e fonémica</i>	Inclui dificuldades na consciência da palavra, nomeadamente em ordenar palavras para construir uma frase. Faz referência às dificuldades ao nível da consciência silábica, tais como: juntar sílabas para ler uma palavra e realizar a divisão silábica (Coelho, 2014). Também inclui as dificuldades na consciência fonémica, como por exemplo: converter letras em sons (Hennigh, 2003) e confundem as letras que possuem um ponto de articulação comum e com sons similares (Coelho, 2014).	«ela [aluna com DAE_LE] não conseguia juntar as sílabas [de uma palavra]» [E2_I90]
	6.2. <i>Dificuldades no reconhecimento/sequência das letras</i>	Dificuldades no reconhecimento e troca de algumas letras e visualização da letra, em espelho (Torres & Fernández, 2001; Coelho, 2014).	«[o aluno com DAE_LE apresentava muitas dificuldades no] reconhecimento logo das letras» [E3_I55]
	6.3. <i>Dificuldades diversificadas na leitura e na escrita</i>	Descreve as dificuldades na leitura e na escrita (Frank & Livingston, 2004; Associação Internacional de Dislexia, 2003, citado por Teles, 2009), motivo pelo qual estes alunos tiveram de	«[na área de português a criança com DAE_LE tem dificuldades] obviamente, de interpretar, se for ela [criança com

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos de UR
		fazer uma reeducação da leitura e da escrita. Inclui também referências sobre dificuldades ao nível da composição/redação e interpretação de textos (Coelho, 2014) e à grafia deficiente (Coelho, 2014; Torres & Fernández, 2001; Cruz, 2009; APPDAE, 2016).	DAE_LE] que lê, obviamente, que não entende [o que lê].» [E2_155-156]
	<i>6.4. Dificuldades em responder a questões longas</i>	E2 faz referência às dificuldades dos alunos com DAE_LE em responder a questões longas (Coelho, 2014).	«[as crianças com DAE_LE apresentam muitas dificuldades] a nível de perguntas em que exige que respondam muito [respostas longas]» [E2_192]
TEMA C - CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA			
7. Estimulação da CF pelos docentes do 1.º CEB *	<i>7.1. A CF é estimulada no 1.º CEB, em particular, no 1.º ano</i>	São realizados exercícios de estimulação da CF (Rios, 2011) com todos os alunos, além do trabalho com os alunos com DAE_LE. O treino deve ser diário, gradual e ter um seguimento do trabalho desenvolvido no JI (Rios, 2011). Há diferença entre a opinião de E1 e E2, quanto ao ano de escolaridade em que a CF é mais estimulada: 1.º ou 2.º ano.	«Nós [no 1.º CEB] continuamos a fazer [trabalhar] essa consciência fonológica, mas já é quase um final desta consciência fonológica dos exercícios que eles iniciam no Jardim de Infância.» [E6_163-165]
	<i>7.2. Tarefas de consciência da palavra e sílaba</i>	Inclui as tarefas desenvolvidas com todos os alunos, ao nível da consciência da palavra, tais como: ordenação de palavras na frase e contagem de palavras de uma frase (Rios, 2011) e da consciência silábica, tais como: produção de palavras a partir de sílabas, divisão/segmentação silábica, contagem de sílabas e identificação da sílaba que está no princípio, que está no meio e que está no fim (Rios, 2011).	«[a docente realizava tarefas com o aluno com DAE_LE, em que o aluno tinha] círculos para ele colorir conforme a divisão silábica para fazer a divisão silábica, para o ajudar também a perceber como é a formação da palavra» [E3_149-150]
	<i>7.3. Tarefas de consciência intrassilábica e fonémica</i>	São desenvolvidas (por E1) tarefas de consciência intrassilábica com todos os alunos da turma, tais como: a identificação e produção de rimas (Rios, 2011). Também inclui as tarefas desenvolvidas com todos os alunos, ao nível da consciência fonémica, tais como: identificação de palavras com igual fonema inicial, reconstrução e segmentação fonémica e contagem de fonemas (Rios, 2011).	«faço [ao nível da CF] um bocadinho os mind maps que é a partir de um fonema, eles descobrirem que outras palavras começam por esse mesmo fonema» [E6_180-182]
	<i>7.4. Utiliza o manual de português</i>	São mediadores curriculares que apresentam muitos exercícios de estimulação da CF.	«os próprios manuais [de português] trazem muitos exercícios de consciência fonológica» [E5_144-145]
	<i>7.5. Utiliza jogos</i>	Concebem e criam jogos (ex: Jogo do Bingo das Sílabas, Jogo	«há uma série de jogos que vou fazendo [relacionados com a CF]. O Loto, o

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos de UR
		de Palavras) para estimular a CF nos alunos.	Bingo, o Jogo de Palavras em que apresento como por exemplo uma “foca” e eles dizem quantas sílabas tem a palavra “foca” e quais são os sons que advêm da palavra “foca” e depois fazemos uns jogos em que um imita uma “foca”» [E4_I313-316]
	<i>7.6. A CF é determinante para a aprendizagem da leitura e da escrita</i>	Mencionam que a CF é um fator crucial para o desenvolvimento das competências promotoras da aprendizagem da leitura e da escrita (Rios, 2011), por este motivo realizam exercícios de CF para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita.	«[a CF] é fundamental, [porque] eles [alunos] não vão conseguir compreender, nem conseguir escrever e ler sem perceber as diferentes partes que uma palavra, as diferentes partes que uma frase tem e os diferente sons que a palavra pode ter.» [E5_I156-158]
	<i>7.7. Notam-se efeitos positivos da estimulação da CF nos alunos com DAE_LE</i>	As intervenções ao nível da CF previnem as dificuldades de leitura e escrita dos alunos com DAE_LE (Rios, 2011; Freitas, Alves & Costa, 2007) e melhoram o seu desempenho.	«nota-se uma grande diferença [na progressão dos alunos com DAE_LE, quando trabalham a CF]... E isso um bocadinho para dizer que estas dificuldades [centradas na leitura e na escrita] vão diminuindo com esta... quando é bem trabalhada a consciência fonológica.» [E2_I127-129]
8. Estimulação da CF no JI *	<i>8.1. A CF deve ser estimulada no JI</i>	A CF foi e deve ser estimulada no JI (Rios, 2011), sendo evidentes as diferenças entre os alunos que provêm ou não daquele nível de ensino.	«Este grupo, em particular senti que a consciência fonológica já tava muito trabalhada [quando entraram no 1.º CEB, devido ao trabalho existente no JI]» [E4_I390-391]
	<i>8.2. Tarefas de consciência silábica e intrassilábica</i>	Os alunos das entrevistadas (à exceção de E3) já tinham desenvolvido a consciência silábica no JI (Rios, 2011; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), pois conseguiam realizar a divisão silábica e identificar a posição das sílabas (a que está no princípio, que está no meio e que está no fim). Há alguns casos (E1) de desenvolvimento da consciência intrassilábica no JI (Rios, 2011; Sim-Sim, 1998; Santos, Pinheiro & Castro, 2010, citados por Cysne, 2012), pois conseguiam produzir palavras que rimam umas com as outras.	«[a docente verificou que através do trabalho da CF, no JI, os alunos conseguiam dividir] a palavra em sílabas» [E2_I287]

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos de UR
	<i>8.3. Tarefas de consciência fonêmica</i>	As entrevistadas (à exceção de E3 e E5) afirmam que os alunos já tinham desenvolvido a consciência fonêmica no JI, pois para além de conseguirem identificar os fonemas, conseguiam fazer a fusão entre eles para formarem palavras.	«[as crianças] identificam bem o som, identificam bem o fonema [por terem trabalhado a CF no JI]» [E1_I246-247]
9. Estimulação da CF pela família dos alunos com DAE_LE e pelo serviço de EE *	<i>9.1. A família e os docentes de EE também estimulam a CF</i>	Referem (com exceção de E6) que os pais realizam e devem realizar exercícios de CF com os filhos com DAE_LE. O serviço de EE também reforça o estímulo da CF na família, para além da escola.	«[muitos dos exercícios desenvolvidos pela família com os filhos com DAE_LE] são de consciência fonológica» [E5_I418-419]
	<i>9.2. Os docentes do 1.º CEB preparam atividades de CF para serem desenvolvidas em ambiente familiar</i>	Mencionam alguns exercícios de CF que disponibilizam aos pais para trabalhar com os filhos com DAE_LE.	«[a docente dá exemplos de exercícios de CF que costuma enviar para os pais realizarem em casa, com os filhos com DAE_LE] palavras soltas para formar uma frase» [E2_I359]
TEMA D - DAE DE LEITURA E ESCRITA			
10. Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, com alunos com DAE_LE *	<i>10.1. Intervenção individualizada na leitura e na escrita</i>	A intervenção individualizada (Coelho, 2014) traduz-se no respeito pelas diferentes características e ritmos de aprendizagem do aluno com DAE_LE.	«Faço [com a criança com DAE_LE] outros [exercícios] diferentes [da turma] e intensifico esses [exercícios] que trabalho com a turma toda, intensifico com essa criança, individualmente.» [E5_I192-193]
	<i>10.2. Métodos e exercícios específicos de aprendizagem da leitura e da escrita</i>	Faz referência à utilização de métodos de aprendizagem da leitura (ex: método das boquinhãs). E inclui a realização de exercícios específicos de leitura e escrita, tais como: questões diretas e respostas curtas (Coelho, 2014), exercícios de completamento/construção de frases e de associação (Torres & Fernández, 2001) e ainda respostas de escolha múltipla/ sim ou não/ verdadeiro e falso.	«para ele [aluno com DAE_LE] aprender a leitura e escrita [utilizou o método das 28 palavras], porque o método que nós utilizamos aqui [no colégio], o [método] global, não estava a dar [para o aluno aprender], nem ele estava a conseguir [aprender].» [E3_I49-51]
	<i>10.3. Prepara atividades de leitura e escrita para serem desenvolvidas em ambiente familiar</i>	Faz referência à articulação entre os docentes e as famílias, no que respeita à partilha de materiais/instrumentos de leitura e escrita, para que os segundos possam trabalhar com os alunos com DAE_LE, como por exemplo: interpretação e produção de textos e exercícios de completamento ou construção de frases.	«[as crianças com DAE_LE costumam realizar em casa com os pais] textos, com parágrafos, com princípio, meio e fim» [E4_I482-483]
	<i>10.4. Notam-se efeitos positivos das estratégias/atividades</i>	As estratégias/atividades implementadas surtiram efeitos positivos nos alunos com DAE_LE, notando-se uma evolução	«[com a implementação das estratégias utilizadas pela docente, verificaram-se

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos de UR
	<i>específicas</i>	positiva ao nível da leitura e da escrita.	mudanças positivas a] nível da aprendizagem da leitura e da escrita que é aquilo que se pretende do aluno [com DAE_LE].» [E4_I328-329]
11. Organização da equipa educativa para responder às DAE_LE *	<i>11.1. Há articulação entre docentes do 1.º CEB</i>	Tal como a partilha de estratégias e dificuldades que os docentes do 1.º CEB sentem no trabalho com os alunos com DAE_LE. As entrevistadas referem que esta articulação se evidencia mais entre os professores do mesmo ano de ensino, do que com os restantes professores do ciclo.	«É claro que nós [docentes] vamos sempre falando [sobre as estratégias e as dificuldades no trabalho com as crianças com DAE_LE]» [E5_I310-311]
	<i>11.2. Promove-se a continuidade educativa entre o JI e o 1.º CEB</i>	Inclui também a partilha de informação, por parte dos EI, sobre a identificação, sinalização, avaliação e acompanhamento dos alunos com DAE_LE (Teles, 2004). Normalmente, o diagnóstico coincide com as dificuldades que os alunos apresentam no 1.º ano, outras vezes os alunos conseguem ultrapassar as dificuldades.	«quando recebemos os alunos do primeiro ano temos uma reunião com as educadoras e elas falam-nos de todos os alunos: quais são as dificuldades que têm, como é que vêm, como é que... contam-nos um bocadinho a história do Jardim de Infância.» [E1_I225-228]
	<i>11.3. Há articulação entre docentes titulares e outros profissionais de educação (ex: psicólogos, docentes de EE e professores de apoio)</i>	Faz referência à articulação que existe entre os docentes titulares e outros profissionais de educação (Coelho, 2014), no que respeita à partilha de estratégias/técnicas e dificuldades que sentem no trabalho com os alunos com DAE_LE. Os docentes de EE são os responsáveis pelo diagnóstico e confirmação das DAE_LE (Hennigh, 2003; Coelho, 2014). Quando são acompanhados por estes profissionais, evidenciam-se, nestes alunos, mudanças positivas.	«[quando] nós [docentes] precisamos que ele [aluno com DAE_LE] seja avaliado e que seja aplicado uma medida extraordinária [um acompanhamento], o serviço [de EE] depois acaba por acompanhar esse aluno.» [E6_I72-74]
12. A família e as DAE_LE *	<i>12.1. Geralmente os pais aceitam espontaneamente as DAE_LE dos filhos</i>	Faz referência ao processo de aceitação das famílias face às DAE_LE (Hartwig, 1984, citado por Hennigh, 2003; Hennigh, 2003).	«[de uma maneira geral, os pais] aceitam [as DAE_LE dos filhos]» [E6_I309]
	<i>12.2. Há por vezes uma atitude de negação dos pais, em relação às DAE_LE</i>	A atitude de negação de algumas famílias face às DAE_LE (Hartwig, 1984, citado por Hennigh, 2003; Hennigh, 2003) prejudica a aceitação e motivação dos alunos, conduzindo a um aumento das dificuldades, ao nível da leitura e da escrita.	«Quando os pais não aceitam [as DAE_LE que os filhos têm], as crianças também não aceitam muito bem [as dificuldades que têm].» [E1_I321]
	<i>12.3. Há uma colaboração positiva (na maioria dos casos) entre pais e docentes</i>	As entrevistadas mencionam que na maioria dos casos os pais colaboram e cooperam com os docentes (Hennigh, 2003).	«De uma maneira geral eu acho que as famílias [dos alunos com DAE_LE] colaboram e cooperam» [E6_I306]
	<i>12.4. Há articulação entre os</i>	Existe uma grande partilha de informação entre os pais e os	«há sempre uma constante comunicação

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos de UR
	<i>docentes do 1.º CEB e as famílias</i>	professores do 1.º CEB (Rief & Heimbuge, 2000). E3 faz referência à deteção das dificuldades dos filhos, por parte dos pais (Hennigh, 2003; Frank & Livingston, 2004).	também, entre a escola [docentes] e casa [famílias]» [E5_I442]
	<i>12.5. Há articulação entre o serviço de EE e as famílias</i>	Traduz-se na partilha de materiais/instrumentos e estratégias, para que os pais possam trabalhar com os filhos com DAE_LE.	«[a professora de EE] Manda sempre trabalhos para eles [alunos com DAE_LE] fazerem em casa [com os pais] para superarem as dificuldades» [E1_I287]
	<i>12.6. A colaboração das famílias é determinante para a evolução positiva das DAE_LE</i>	A colaboração é essencial para que o aluno ultrapasse mais rapidamente as suas dificuldades (Hennigh, 2003). Quando os pais não colaboram, demora-se muito mais tempo a atingir os resultados pretendidos.	«Quando os pais [dos alunos com DAE_LE] colaboram nota-se uma evolução mais rápida.» [E1_I293]
	<i>12.7. Há fatores concretos que explicam a falta de colaboração das famílias</i>	Os pais não conseguem dar o devido acompanhamento aos filhos com DAE_LE devido à falta de disponibilidade em termos de tempo e de dinheiro e de informação/conhecimento.	«temos [no colégio] pais [de alunos com DAE_LE] que não têm tempo nenhum para os miúdos por causa dos empregos e dos trabalhos» [E1_I279-280]
13. Condições necessárias para responder eficazmente às DAE_LE *	<i>13.1. Intervenção precoce, apoio e motivação minimizam as dificuldades de leitura e escrita</i>	Uma intervenção precoce (Teles, 2004), um maior apoio individual e a motivação dos alunos com DAE_LE (Hennigh, 2003) são aspetos fulcrais para prevenir ou minimizar as dificuldades e permitem dar ao docente informações sobre os seus progressos.	«se [os alunos com DAE_LE] não começarem a ser trabalhados logo de início, tornar-se-á muito mais difícil e mesmo a criança vai sentir-se muito mais desamparada» [E5_I393-395]
	<i>13.2. Ensino e recursos educativos adaptados e estimulantes</i>	O ensino das letras não deve depender dos manuais, mas recorrer a instrumentos adaptados e/ou especificamente construídos para os alunos. Existe referência da utilização e criação de materiais manipuláveis/concretos que sejam interessantes e estimulantes, uma vez que estes facilitam o processo de aprendizagem dos alunos com DAE_LE (Coelho, 2014). As novas tecnologias são um excelente recurso para o seu ensino-aprendizagem (Coelho, 2014).	«[para as crianças com DAE_LE] podemos recorrer a exercícios digitais, de suporte digital ou informático, também apela muito ao som e à imagem e à palavra» [E6_I220-221]
	<i>13.3. Adaptação dos exercícios</i>	Há necessidade de realizar exercícios específicos, adequados às capacidades e dificuldades dos alunos com DAE_LE (Coelho, 2014). Os exercícios iniciais devem de ser simples e, gradualmente aumentar o seu grau de complexidade (Coelho, 2014), pois só assim vão ultrapassar as dificuldades e adquirir um ritmo de trabalho semelhante aos alunos da mesma faixa etária.	«tenho que fazer exercícios mais simples, não podem ser os exercícios da turma.» [E1_I179-180]

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplos de UR
	<i>13.4. Os docentes devem ter formação em DAE_LE</i>	Consideram que se deve investir na formação contínua em DAE_LE, fundamental para conseguirem lidar com as dificuldades destes alunos (Cogan, 2002, citado por Pinheiro, 2009) e conhecer/aperfeiçoar as suas técnicas e saberes (Formosinho, 1991).	«[para dar uma resposta mais eficaz às crianças com DAE_LE] precisamos [docentes] sempre da formação e de aprender novas coisas.» [E5_I324]
	<i>13.5. Mais diálogo e partilha de informação, principalmente entre docentes</i>	É necessário existir mais partilha de informação entre docentes sobre as dificuldades e as estratégias para lidar com os casos de DAE_LE.	«E acho que para isso [eficácia da ação dos docentes na abordagem às DAE_LE,] tem de haver mais colaboração, mais empenho de todos nós, docentes, e mais partilha construtiva» [E2_I387-388]
	<i>13.6. Os pais devem ter formação em DAE_LE</i>	E1 afirma que o colégio devia proporcionar formação sobre as DAE_LE aos encarregados de educação, para que estes tivessem conhecimentos suficientes para colaborarem mais.	«[para que os pais colaborassem mais era importante o] colégio fazer formação [relacionada com as DAE_LE dos filhos] para pais» [E1_I335-336]
14. (In)capacidade atual dos docentes/escola para responder às DAE_LE *	<i>14.1. Faltam competências formais em DAE_LE aos docentes</i>	Diz respeito à falta de formação inicial e contínua sobre as DAE_LE, sendo que a segunda condiciona a qualidade da educação oferecida aos alunos (Formosinho, 1991).	«[a grande dificuldade que a professora sente no trabalho com os alunos com DAE_LE] acaba por ser porque eu não tenho formação na área [DAE_LE]» [E6_I102-103]
	<i>14.2. É difícil trabalhar com turmas grandes</i>	O elevado número de alunos por turma condiciona o trabalho com os alunos com DAE_LE. Torna-se mais difícil uma intervenção/apoio mais individualizada(o). Se as turmas fossem mais pequenas, a resposta a estes alunos seria mais eficaz.	«Acho que com turmas mais pequenas aqui [no colégio] e fora, noutras escolas, acho que conseguíamos [dar uma resposta mais adequada às necessidades dos alunos com DAE_LE]» [E3_I291-292]
	<i>14.3. O colégio tem os apoios necessários</i>	O estabelecimento de ensino, onde lecionam, está preparado para dar resposta aos alunos com DAE_LE, uma vez que dispõem de profissionais especializados, como por exemplo: psicólogos e serviço de EE (Coelho, 2014).	«o trabalho tem que ser feito na escola e tem que ser feito com ajuda também de todos os apoios [docentes, serviço de psicologia e de EE], que nós graças a Deus, temos cá no colégio.» [E5_I400-402]

Nota: * (sub)categorias definida *a priori*; em itálico (sub)categorias emergentes.

Anexo 5 - Tabela dos resultados globais da análise de conteúdo

Tabela 1 - Resultados globais da análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	UE	UR	
		Fa	Fa	%
TEMA A - ENTREVISTADAS				
1. Caracterização geral da entrevistada *	1.1. Formação inicial e pós-graduação *	6	9	32,1
	1.2. Percurso profissional *	6	19	67,9
	Subtotal:		28	100,0
2. Formação em NEE e em DAE_LE *	2.1. Formação inicial em NEE insuficiente/inexistente *	5	14	42,4
	2.2. Formação contínua em NEE e em DAE_LE *	5	14	42,4
	2.3. Mestrado em NEE	1	5	15,2
	Subtotal:		33	100,0
3. Competências em matéria de promoção da CF *	3.1. Adquiridas em contexto formativo *	5	9	75,0
	3.2. Adquiridas por autoaprendizagem *	2	3	25,0
	Subtotal:		12	100,0
4. Experiência profissional, com alunos com DAE_LE *	4.1. É frequente a existência de alunos com DAE_LE	5	22	47,8
	4.2. A experiência tem sido fonte de aprendizagem sobre as DAE_LE	6	16	34,8
	4.3. A Dislexia é a DAE_LE mais conhecida, por parte dos docentes	5	8	17,4
	Subtotal:		46	100,0
	TEMA B - ALUNOS COM DAE_LE			
5. Características gerais dos alunos com DAE_LE *	5.1. Imaturidade/Baixa estimulação	2	3	15,8
	5.2. Limitação na comunicação oral	3	4	21,1
	5.3. Dificuldade em acompanhar o ritmo da turma	5	12	63,2
	Subtotal:		19	100,0
6. Dificuldades específicas dos alunos com DAE_LE *	6.1. Dificuldades na consciência da palavra, silábica e fonémica	5	12	27,3
	6.2. Dificuldades no reconhecimento/sequência das letras	4	10	22,7
	6.3. Dificuldades diversificadas na leitura e na escrita	6	17	38,6
	6.4. Dificuldades em responder a questões longas	1	5	11,4
	Subtotal:		44	100,0
TEMA C - CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA				
7. Estimulação da CF pelos docentes do 1.º CEB *	7.1. A CF é estimulada no 1.º CEB, em particular, no 1.º ano	6	22	25,3
	7.2. Tarefas de consciência da palavra e silábica	3	10	11,5
	7.3. Tarefas de consciência intrassilábica e fonémica	4	9	10,3
	7.4. Utiliza o manual de português	3	14	16,1

Categorias	Subcategorias	UE	UR	
		Fa	Fa	%
	7.5. Utiliza jogos	3	8	9,2
	7.6. A CF é determinante para a aprendizagem da leitura e da escrita	4	16	18,4
	7.7. Notam-se efeitos positivos da estimulação da CF nos alunos com DAE_LE	4	8	9,2
	Subtotal:		87	100,0
8. Estimulação da CF no JI *	8.1. A CF deve ser estimulada no JI	6	21	63,6
	8.2. Tarefas de consciência silábica e intrassilábica	5	6	18,2
	8.3. Tarefas de consciência fonémica	4	6	18,2
	Subtotal:		33	100,0
9. Estimulação da CF pela família dos alunos com DAE_LE e pelo serviço de EE *	9.1. A família e os docentes de EE também estimulam a CF	6	11	61,1
	9.2. Os docentes do 1.º CEB preparam atividades de CF para serem desenvolvidas em ambiente familiar	3	7	38,9
	Subtotal:		18	100,0
TEMA D - DAE DE LEITURA E ESCRITA				
10. Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, com alunos com DAE_LE *	10.1. Intervenção individualizada na leitura e na escrita	4	11	14,3
	10.2. Métodos e exercícios específicos de aprendizagem da leitura e da escrita	6	25	32,5
	10.3. Prepara atividades de leitura e escrita para serem desenvolvidas em ambiente familiar	6	18	23,4
	10.4. Notam-se efeitos positivos das estratégias/atividades específicas	6	23	29,9
	Subtotal:		77	100,0
11. Organização da equipa educativa para responder às DAE_LE *	11.1. Há articulação entre docentes do 1.º CEB	6	19	30,6
	11.2. Promove-se a continuidade educativa entre o JI e o 1.º CEB	6	21	33,9
	11.3. Há articulação entre docentes titulares e outros profissionais de educação (ex: psicólogos, docentes de EE e professores de apoio)	6	22	35,5
	Subtotal:		62	100,0
12. A família e as DAE_LE *	12.1. Geralmente os pais aceitam espontaneamente as DAE_LE dos filhos	6	18	14,6
	12.2. Há por vezes uma atitude de negação dos pais, em relação às DAE_LE	6	29	23,6
	12.3. Há uma colaboração positiva (na maioria dos casos) entre pais e docentes	6	31	25,2
	12.4. Há articulação entre os docentes do 1.º CEB e as famílias	6	8	6,5
	12.5. Há articulação entre o serviço de EE e as famílias	3	5	4,1

Categorias	Subcategorias	UE	UR	
		Fa	Fa	%
	<i>12.6. A colaboração das famílias é determinante para a evolução positiva das DAE_LE</i>	4	8	6,5
	<i>12.7. Há fatores concretos que explicam a falta de colaboração das famílias</i>	5	24	19,5
	Subtotal:		123	100,0
13. Condições necessárias para responder eficazmente às DAE_LE *	<i>13.1. Intervenção precoce, apoio e motivação minimizam as dificuldades de leitura e escrita</i>	5	16	21,3
	<i>13.2. Ensino e recursos educativos adaptados e estimulantes</i>	5	13	17,3
	<i>13.3. Adaptação dos exercícios</i>	6	15	20,0
	<i>13.4. Os docentes devem ter formação em DAE_LE</i>	5	13	17,3
	<i>13.5. Mais diálogo e partilha de informação, principalmente entre docentes</i>	4	14	18,7
	<i>13.6. Os pais devem ter formação em DAE_LE</i>	1	4	5,3
	Subtotal:		75	100,0
14. (In)capacidade atual dos docentes/escola para responder às DAE_LE *	<i>14.1. Faltam competências formais em DAE_LE aos docentes</i>	4	9	18,0
	<i>14.2. É difícil trabalhar com turmas grandes</i>	6	19	38,0
	<i>14.3. O colégio tem os apoios necessários</i>	6	22	44,0
	Subtotal:		50	100,0
	Total:		707	

Nota: * (sub)categorias definida *a priori*; em itálico (sub)categorias emergentes.

